UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Revista de Ciències de l'Educació

Any XXXVII, Juny 2012, Tarragona.

Departament de Pedagogia

Director

Dr. Gabriel Comes Nolla
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Secretària

Dra. Carme Garcia Yeste
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Vocals

Dr. Xavier Ferré Trill
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Dr. Luís Marqués Molías
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Dra. Mª del Carmen Pérez Ramírez
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Consell Assessor

Dr. Vicenç Benedito Antolí
Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona

Dra. Carme Borbonès Brescó
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Dr. Julio Cabero Almenara
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dra. Mª Pilar Colas Bravo
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dr. Pedro De Vicente Rodríguez
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

Dr. Gustavo E. Fischman
Mary Lou Fulton Institute & Graduate School of Education
Advanced Studies in Educational Policy, Leadership & Curriculum
Arizona State University

Dr. Octavi Fullat i Genís
catedràtic emèrit de Filosofia de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Ángel-Pío González Soto
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Dr. Gabriel Janer Manilla
Departament deTeoria i Història de l'Educació
Universitat de les Illes Balears

Dr. Francisco Jiménez Martínez
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Daniel Linares Girela
Departamento de Didáctica y Expresión Corporal
Universidad de Granada

Dr. Salomó Marqués
Departament de Pedagogía
Universitat de Girona

Dra. Joana Noguera Arrom
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Dr. Joaquin Pélach
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Antoni Petrus Rotger
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Sebastián Rodríguez Espinar
Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Miguel Angel Santos Guerra
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

Dr. Miguel Ángel Torralba
Departament de Didàctica de l'Expressió Corporal
Universitat de Barcelona

Dr. Luis F. Valero Iglesias
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Revista UT está indexada a

latindex catálogo · DICE · BU · CARHUS Plus · SGR Revisió de l'Avaluació de Publicacions · MIAR · Dialnet

Maquetació
Sr. Sergio Pasamontes García

Producció
Bou Impressors
www.grupbou.com

Edita
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili
Carretera de Valls, s/n · 43007 Tarragona
Tel. 977 55 80 77 · Fax. 977 55 80 78
http://pedagogia.fcep.urv.cat
A/e: sdpeda@urv.cat

Imprimeix
ISSN 1135-1438
D.L.:T 168/2003

Versió electrònica
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/

CC BY NC ND

ARTICLES

Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales **7**

Eliana E. Gallardo Echenique

La participación del voluntariado en el ámbito de la pobreza: la necesidad de una educación en valores **23**

Concepción Torres Sabaté i Luis Fernando Valero Iglesias y 34 profesores

Los adolescentes ante las posibilidades de Internet y los nuevos medios de comunicación **47**

Antonio Luque de la Rosa

Creences del professorat de la URV vers aspectes curriculars i metodològics de l'atenció educativa a l'alumnat amb discapacitat **73**

Belén Parera Pozuelo , Gemma Vedriel Sánchez i Maria Vives García

RECENSIONS

Racionero, Sandra; Ortega, Sara; García, Rocío; Flecha, Ramón. (2012). Aprendiendo contigo. Barcelona: Hipatia Editorial. ISBN: 978-84-938226-3-7. **97**

Carme Garcia Yeste

Ortín Montero, F. J. (2009). Los padres y el deporte de sus hijos. Madrid: Pirámide. 135 pp. **99**

Mª del Carmen Pérez Ramírez

INVESTIGACIONS

Què en pensa l'alumnat d'educació secundària obligatòria amb baix rendiment acadèmic del seu ensenyament? **103**

Investigador principal: Gabriel Comes Nolla

Normas de publicación de los artículos **107**

Normes de publicació dels articles **110**

Publishing criteria for articles **113**

Boletín de suscripción **116**

Butlletí d'inscripció **117**

Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2012. Pag. 7-21
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Eliana E. Gallardo Echenique[a]

Rebut: 20/03/2012 Acceptat: 08/05/2012

Resumen

En el presente artículo, se analiza el contexto de la discusión sobre los "nativos digitales" y su competencia digital. De la revisión literaria, dos conclusiones se pueden extraer. En primer lugar, no hay una definición absoluta de los nativos digitales que puede variar entre los individuos, sociedades, regiones y naciones, y también a través del tiempo. En segundo lugar, hay un número de otras variables que la edad para predecir la naturaleza del uso de las tecnologías digitales en los estudiantes. En base a los resultados, la revisión literaria sobre los nativos digitales demuestra que a pesar de estar familiarizados con el uso de las tecnologías digitales y que sus habilidades digitales son altas, la competencia digital - la capacidad de evaluar y aprender desde los recursos - puede ser menor que la de sus profesores.

Palabras claves: alfabetización digital, competencia digital, nativos digitales, era digital

Let's talk about digital learners and not about digital natives

Abstract

This article analyzed the context of discussion about "digital natives" and their digital competence. Two findings can be drawn from this review. First, there is no absolute definition of digital native: it will vary amongst individuals, societies, regions and nations, and also over time. Second, there are a number of variables other than age that may predict the nature of students' use digital technologies. On the basis of the findings, the analysis of the digital native literature demonstrates that despite their digital confidence and digital skills are high, their digital competence – the ability to assess and learn from resources – may be much lower than those of their digitally teachers.

Keywords: digital literacy, digital competence, digital natives, digital era

[a] Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

Introducción

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han desempeñado y continúan desempeñando un papel fundamental en la configuración de nuestra sociedad y cultura. Su utilización ha provocado modificaciones en todos los campos del saber a ritmo vertiginoso, proporcionando una serie de herramientas y contextos de comunicación y de aprendizaje, de enorme potencialidad y ha obligado a redefinir incluso el concepto de la realidad, a partir de la posibilidad de construir nuevas realidades. Investigadores como Cabero y Aguaded (2003: 12) afirman que *las tecnologías de la información y comunicación, en una sociedad marcada consecuentemente por ellas, están modificando nuestros estilos de vida, nuestras pautas de conducta, nuestros hábitos de ocio y de trabajo.*

La tecnología digital se hace presente en todas las áreas de actividad y colabora con los cambios que se producen en el trabajo, la familia y la educación, entre otros (UNESCO, 2011: 9). Su introducción en el ámbito educativo viene enmarcada por una situación de cambios en los docentes y estudiantes, en los entornos o escenarios de aprendizaje, en sus modelos y concepciones. En la actualidad, las TIC permiten que los procesos de enseñanza sean adaptados según las características personales de los estudiantes, a sus necesidades de estilos de aprendizaje y en cierta medida supone que pasemos de una cultura de la enseñanza, a una cultura del aprendizaje, ya que la mejor forma de aprender, no es reproduciendo los conocimientos, sino construyéndolos a través de una actitud activa por parte del estudiante, y no pasiva en la interacción con la información (Cabero, 2006: 8).

En los últimos años, se ha producido una revolución en torno a las tecnologías de la información y comunicación que han originado el planteamiento de la era digital, es decir, de una época en la que la informática y la telemática están produciendo transformaciones en la sociedad, educación, cultura, ciencia, industria, comercio, entre otras actividades. En efecto, es la digitalización la que provoca el desarrollo exponencial de las TIC. Estamos en los albores de un nuevo mundo - el digital - que aparece desde que las TIC han revolucionado la forma de relacionarnos y de hacer las cosas.

La era digital plantea retos y transformaciones en el ámbito educativo (instituciones, profesores, estudiantes, familia), en las estrategias pedagógicas y didácticas que por lo general se llevan a cabo en el aula, lugar social que no es ajeno a los influjos de la tecnología. Esta era requiere que las personas estén en continua, constante y libre exposición a ambientes digitales sin restricciones; y para poder utilizar y apropiarse de los equipos en todo lugar y momento, es preciso construir y vivir en un mundo digital (Irigoyen, 2000a, 2000b; Camacho & González, 2008).

La era digital pone en evidencia la necesidad de una nueva definición de roles, especialmente, para los estudiantes y los docentes, a la vez que implica replantear el proceso educativo en torno a la forma en que los estudiantes procesan la información y no sólo en torno a las herramientas o recursos TIC. En las últimos años, los estudiantes han cambiado radicalmente – no son las mismas personas para las

que nuestro sistema educativo fue diseñado para enseñar - debido a la rápida diseminación de la tecnología digital. Las TIC están propiciando en los estudiantes una visión de mundo distinta, generando nuevas habilidades y/o competencias, e impactando su vida social y académica. Los cambios en la percepción de espacio y tiempo, las nuevas estrategias cognitivas y la interacción permanente con dispositivos tecnológicos son características propias de los estudiantes.

Por otro lado existe, como nunca antes, una brecha generacional entre los principales agentes de la comunidad educativa, generada por concepciones, paradigmas y visiones propias de cada generación. Sin embargo, en un mundo cambiante, impactado por los rápidos avances de la ciencia y la tecnología, las brechas entre docentes y estudiantes no sólo se limitan a las propias de las generaciones, sino que incluyen diferencias en el uso, manejo y acceso de la tecnología. Esta generación se involucran con el mundo de manera diferente: son neurológicamente diferentes, piensan y procesan información de manera diferente utilizando diversas partes del cerebro que las personas de nuestra generación y como resultado tienen diferentes estilos y preferencias de aprendizaje (Jukes, 2009; Jukes, Mccain, & Crockett, 2010).

Por este motivo, el objetivo de este artículo es contribuir con la discusión sobre si estos nuevos estudiantes digitales (también conocidos como nativos digitales) y sus habilidades de la competencia digital que se consideran necesarias para el aprendizaje eficaz y consciente en los emergentes entornos digitales emergentes. Para alcanzar este objetivo, es necesario utilizar el método de la revisión literaria para fusionar, resumir y revisar la literatura. El énfasis se pone en la literatura que emergió después del 2000 en adelante.

Estudiantes digitales y no nativos digitales

En muchos países desarrollados, la mayoría de los adolescentes hacen uso intensivo de la tecnología digital, especialmente de Internet (Ben-David Kolikant, 2010: 1384). La mayoría de estos estudiantes, quienes nacieron aproximadamente entre 1980 y 1994 (Oblinger & Oblinger, 2005), representan las primeras generaciones que crecieron con esta nueva tecnología y se han caracterizado por su familiaridad y confianza con respecto a las TIC. Los estudiantes de esta nueva generación "*han crecido en un mundo digital y esperan utilizar estas herramientas para sus entornos avanzados de aprendizaje*" (Bajt, 2011: 54). Ellos han pasado toda su vida rodeados y usando computadoras, videojuegos, reproductores de música digital, cámaras de video, teléfonos celulares, i-pods, Internet, mensajería instantánea, mensajes de texto, multimedia y otras herramientas de la era digital que son parte integral de sus vidas. Hoy piensan y procesan la información de manera diferente a como lo hacían sus predecesores, porque sus patrones de pensamiento han cambiado. Pero, ¿cómo debemos llamar estos "nuevos" estudiantes de hoy? Esta generación ha recibido varios nombres que enfatizan su afinidad y tendencia al momento de utilizar tecnología digital como:

Denominación	Autor	Año
Millenials	Howe y Strauss Lancaster y Stillman Martin y Tulgan Oblinger y Oblinger	1991 2002 2002 2005
Generación Digital	Tapscott	1998
Generación Net	Tapscott Oblinger y Oblinger	1998 2005
Nexters	Zemke, Raines y Filipczak	1999
Nativos e inmigrantes digitales	Prensky	2001
Generación Instant Message o SMS	Lenhart, Rainie y Lewis	2001
Generación Y	Lancaster y Stillman Jorgensen Oblinger y Oblinger Weiler McCrindle	2002 2003 2005 2005 2006
Homo Zappiens	Veen	2003
Gamer Generation	Carstens y Beck	2005
New Millennial Learners	Pedró	2006
Generación C	Duncan-Howell y Lee	2007
Google Generation	Rowlands y Nicholas	2008
Digital Learners	Bullen	2008
Generación F / Facebook Generation	Kitsis Hamel	2008 2009
i-Generation	Rosen et al.	2010
Visitantes y Residentes	White	2010

Tabla 1: Denominaciones del nuevo perfil del estudiante. De Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios., por Gisbert, & Esteve, 2011, *La Cuestión Universitaria,* 7, p. 52.

De acuerdo con la literatura, tres de los términos más comunes son: Generación Net (Net Generation), Millennials y nativos digitales (Jones & Czerniewicz, 2010: 317). Cada manera de describir a esta nueva generación lleva consigo algunas características distintas, pero en general, los términos se utilizan indistintamente (Jones et al., 2010: 723).

El término "nativos digitales" fue acuñado por Marc Prensky en el ensayo "Digital Natives, Digital Immigrants", publicado en 2001. Prensky (2001a, 2001b) utiliza los términos *nativo digital* e *inmigrante digital* para distinguir entre aquellos quienes han crecido familiarizados con múltiples tecnologías y aquellos quienes nacieron antes de que el nuevo mundo digital comenzara. Según el autor, los estudiantes de hoy son todos "nativos" del lenguaje digital de los ordenadores, videojuegos e Internet (Prensky, 2001a: 1). El principal argumento de Prensky es que este nuevo grupo de estudiantes quienes han accedido a las universidades son esencialmente diferentes que sus profesores, debido al uso constante y frecuente de las tecnologías. Ellos usan estas herramientas como extensiones de sus cuerpos y mentes, con fluidez las incorporan en sus rutinas diarias (Prensky, 2005), han aprendido el lenguaje de la tecnología, y se comunican instantáneamente con sus compañeros. Estos estudiantes,

al igual que todos los "nativos", se adaptan rápidamente a los cambios en su entorno y buscan nuevas formas de incorporar la última tecnología en sus aceleradas vidas. Según Palfrey, Gasser, Simun, & Barnes (2009: 79) nativos digitales son "los jóvenes que crecen en el mundo digital con el acceso a las tecnologías y las habilidades para utilizarlas en formas sofisticadas".

Para Jones & Czerniewicz (2010: 317) el término *Generación Net* se compone de los nativos digitales. Generación Y, también conocido como generación del Milenio - en inglés Millennial generation (los estudiantes nacidos después de 1980), es la generación más grande desde la generación del baby boom (Norum, 2008; Coomes, & DeBard, 2004). La *generación Y* ha crecido con la tecnología y "*es una de las primeras generaciones que tienen la tecnología y el Internet desde una edad muy temprana – ellos son significativamente más propensos que los usuarios mayores de Internet para crear blogs, descargar música, enviar mensajes instantáneos, y jugar juegos en línea*" (Djamasbi, Siegel, & Tullis, 2010: 309). Estudiantes de la *Generación Net* han crecido en un mundo digital y esperan utilizar estas herramientas a su favor, en entornos de aprendizaje (Bajt, 2011: 54).

En una reciente investigación "Pew research study" (Taylor, y Keeter, 2010: 1) - que explora los comportamientos, valores y opiniones de los adolescentes de la nueva generación - "generaciones, como las personas, tienen personalidades, y Millennials son confiados, auto-expresivos, liberales, optimistas y abiertos al cambio". Según el estudio de investigación realizado por la Fundación de la Familia Henry J. Kaiser (Henry J. Kaiser Family Foundation, 2010), en promedio, Millennials pasan 7,5 horas diarias saturados de información proveniente de medios impresos, electrónicos, digitales y de comunicación. Ellos escuchan y graban música, ven, crean y publican contenidos en Internet, juegan videojuegos, ven televisión, hablan por teléfonos móviles y envían mensajes instantáneos cada día.

La noción de nativo digital es un término que "rápidamente ganó reconocimiento y aprobación generalizada" (Kennedy, et al., 2010: 333). Sin embargo, las afirmaciones más importantes en el discurso sobre los nativos digitales no surgen de la literatura académica, debido que algunos aparecen en la prensa popular y no especializada; son investigaciones financiadas por la empresa privada o carecen del rigor académico suficiente para ser una investigación empírica. Para Bullen & Morgan (2011), quienes vienen realizando desde hace unos años, una investigación de carácter internacional, en seis países y en diversas instituciones, sugieren el término *estudiantes digitales* (digital learners) porque los estudiantes de hoy no se ajustan al estereotipo representado en el discurso de los nativos digitales. Para los autores es una cuestión social y no generacional, y sus implicaciones para la educación aún necesitan mayor estudio a profundidad.

¿Cómo son los estudiantes digitales? Los nuevos estudiantes digitales están inmersos en tecnología y ellos esperan emplear las herramientas digitales como parte de su experiencia educativa (D'Amico, 2010/2011). Según Jukes, Mccain, & Crockett (2010: 10) están conectados por multimedia. Debido a los efectos del bombardeo digital,

ellos piensan de forma gráfica y, por lo tanto, ya son estudiantes "visuales o kinestésicos".

Para el International Learning Advisory Board (2008), estos jóvenes comparten las siguientes características:

- **Les gusta tener el control.** No quieren estar sujeto a los horarios tradicionales, y no necesariamente quieren estar en un aula para aprender o en una oficina para trabajar. En cambio, prefieren utilizar la tecnología para estudiar en cualquier momento del día o de la noche y, a su manera, trabajar desde cualquier lugar del mundo.
- **Les gusta escoger.** Utilizan la tecnología para realizar tareas de maneras nuevas y creativas. Su necesidad por métodos alternativos para realizarlas presenta retos cuando se usan mediciones tradicionales para definir la productividad.
- **Son orientados al grupo y a lo social.** Expuestos al mundo a través de los medios de comunicación, ellos constantemente están conectados a través de las redes sociales. En línea, buscan oportunidades de identificarse con otras personas, uniéndose a las comunidades y las asociaciones con sus pares en todo el mundo. Son altamente colaborativos; comparten lo que han aprendido con otras personas lo que contribuye a crear sus propias identidades personales.
- **Son inclusivos.** Fueron enseñados a ser tolerantes con todas las razas, religiones y orientaciones sexuales. No están limitados por las informaciones disponibles en su biblioteca local o por búsquedas lineales sobre específicos temas en las enciclopedias. En cambio, utilizan el Internet para buscar información a nivel mundial y utilizan los hipervínculos para desviar la atención de sus búsquedas originales y aprender sobre nuevos temas.
- **Son usuarios expertos de la tecnología digital.** Esta generación es la primera en estar rodeada por los medios digitales de comunicación. Las TIC siempre han sido parte de sus vidas y debido al acceso, ellos se sienten atraídos a ellas. De hecho, pueden realizar muchas funciones con los teléfonos móviles, dispositivos portátiles y otros equipos inalámbricos que los que pueden realizar con los ordenadores tradicionales. Además de utilizar las funciones de calendario de estos dispositivos para planificar sus vidas, a menudo prefieren la comunicación mediada por el ordenador y han desarrollado su propio lenguaje, que consta de acrónimos, en especial en el mundo anglosajón, como "LOL" ("Laughing out loud"), "ATM" ("At the moment"), "BTW" ("By the way") y otras jergas de Internet. La tecnología actual les permite expresar sus opiniones de manera que no estaban disponibles en el pasado.

- **Piensan de manera diferente.** La tecnología en sí no les sorprende como a las generaciones anteriores que primero tratan de comprender cómo funciona la nueva tecnología; esta generación la acepta, la adapta y la utiliza.
- **Son más propensos a tomar riesgos.** El boom del punto.com a finales de los 90 se produjo gracias a esta generación que compartían una mentalidad común: "Si esto no funciona, vamos a intentarlo de nuevo".
- **Ellos valoran el tiempo libre.** Desean su propio tiempo para estar libres y que este tiempo sea dictado de acuerdo a sus propios términos.

Para la Asociación de Bibliotecarios de Nueva York (New York Library Association, 2008), los estudiantes digitales utilizan sus habilidades, recursos y herramientas para:

1. Investigar, pensar críticamente y adquirir conocimientos.
2. Sacar conclusiones, tomar decisiones con fundamento, aplicar conocimientos a situaciones nuevas y crear nuevos conocimientos.
3. Compartir conocimientos y participar ética y productivamente.
4. Desarrollar la comprensión por las ideas e información para alcanzar el crecimiento personal.

¿Qué es lo que desean estos estudiantes de la escuela? Sobre la base de las entrevistas realizadas a más de mil estudiantes de diferentes edades y estratos económicos, sociales, intelectuales, con el objetivo de conocer sus preferencias, Prensky (2010) concluye:

- No desean recibir "sermones".
- Desean ser respetados, que confíen en ellos, y que sus opiniones sean consideradas y valiosas.
- Desean seguir sus propios intereses y pasiones.
- Desean crear, utilizando las herramientas de su tiempo.
- Desean realizar proyectos y trabajos en grupo y de manera colaborativa.
- Desean tomar decisiones y compartir el control.
- Desean conectarse con sus compañeros para expresar y compartir sus opiniones durante la clase y alrededor del mundo.
- Desean cooperar y competir entre sí.
- Desean una educación que no sólo sea relevante sino *real*.

En un reciente estudio llevado a cabo por el 21st Century Fluency Project, se mencionan 8 preferencias de aprendizaje de los estudiantes digitales (Tabla 2) que fueron comparadas con las de sus profesores.

Estudiantes digitales prefieren:	Educadores prefieren:
recibir información de forma rápida a partir de múltiples recursos multimedia	recibir información de manera lenta y controlada a partir de recursos limitados.
procesamiento paralelo y multitarea	procesamiento singular y tareas únicas o limitadas
procesamiento de imágenes, colores, sonidos y video antes que texto	proporcionar texto antes que imágenes, sonidos y video
acceso aleatorio a la hipervinculado a la información multimedia	proporcionar información de manera lineal, lógica y secuencial
conectarse a la red de forma simultánea con muchos otros	estudiantes que trabajen de forma independiente antes que se conecten a la red e interactúen
aprender "just-in-time"	enseñar "just-in-case"
gratificación instantánea y recompensas inmediatas	gratificación diferida y recompensas tardías
aprendizaje que es relevante, activo, útil, al instante y divertido	sentirse obligados a enseñar según la guía curricular y a realizar pruebas

Tabla 2: Preferencias de aprendizaje de los estudiantes digitales. De Understanding the Digital Generation: Teaching and Learning in the New Digital Landscape, por Jukes, McCain & Crockett, 2010, p. 11-14, (traducción y elaboración propia).

Dos visiones confrontadas de un mismo concepto

En la literatura, se asume que los estudiantes a veces se sienten facultados con respecto al aprendizaje debido a su familiaridad y al acceso a las TIC (Ben-David Kolikant, 2010: 1384).

Este tema ha generado controversia en la literatura. Por un lado, algunos investigadores académicos sostienen que los "nativos digitales" son usuarios avanzados de las nuevas tecnologías quienes analizan críticamente la información en línea (Frand, 2000; Arafeh et al., 2002; Gaston, 2006). De acuerdo con Virkus (2008: 266), estos nuevos estudiantes son: mejores recogiendo información, tomando decisiones rápidamente, multitareas, procesan en paralelo y piensan gráficamente en vez de textual; asumen la conectividad y ven el mundo a través de lentes de juegos y actividades lúdicas; tienen una diversidad de experiencias y necesidades, y están esperando respuestas y retroalimentación inmediatas; y están orientados a los logros y objetivos.

Por otro lado, la mayor parte de los investigadores académicos (Kennedy et al., 2008; Bennett, Maton & Kervin, 2008; Brown & Czerniewicz, 2010) demuestran que los "nativos digitales" parecen tener una superficial comprensión de las nuevas tecnologías, la usan para fines muy específicos y limitados, y poseen habilidades superficiales para buscar información y de análisis. En los últimos años,

investigaciones empíricas sobre el uso y preferencias de los estudiantes de la Generación Net sobre las tecnologías en la educación superior reveló que "si bien la mayoría de los estudiantes regularmente usan tecnologías establecidas, tales como correo electrónico y buscadores, sólo un pequeño grupo de estudiantes utilizan las más avanzadas o recientes herramientas y tecnologías" (Kennedy et al., 2010: 333).

El proyecto de investigación de carácter internacional "Digital Learners in Higher Education" (http://digitallearners.ca/), que investiga cómo los estudiantes de educación superior en diferentes contextos institucionales y culturales piensan acerca de las TIC y cómo las utilizan en su vida social y educativa, ha encontrado que no hay una base empíricamente fidedigna para la mayoría de las afirmaciones que se han hecho acerca de la generación Net (Bullen, Morgan, & Qayyum, 2011: 2). El estudio sugiere que no hay diferencias significativas entre los estudiantes de la Generación Net y quienes no lo son en términos de su uso de la tecnología, sus características de comportamiento y sus preferencias de aprendizaje. La investigación muestra que *los nuevos usuarios, independientemente de la edad, comparten las siguientes características: poseen las habilidades que estas herramientas requieren, tienen acceso a ellas, saben cómo utilizarlas y conocen sus beneficios* (Bullen & Morgan, 2011: 60). Las afirmaciones que se realizan acerca de esta generación encajan en tres categorías: *el uso generalizado e intensivo de las tecnologías digitales, el impacto de su uso sobre cómo esta generación accede y utiliza la información, la forma en que interactúan socialmente y cómo aprenden; y sus características especiales de comportamiento y estilos de aprendizaje de esta generación* (Bullen, Morgan, & Qayyum, 2011: 6).

Un estudio empírico más extenso (Kennedy et al. 2008) - realizado en 2006 con más de 2000 ingresantes al primer año de la universidad de Australia - ha comparado a los nativos e inmigrantes digitales con respecto al uso de la tecnología examinando qué herramientas utilizan y con qué frecuencia. Esta investigación demostró que no hay una diferencia fundamental entre los nativos e inmigrantes digitales y sugirió que las características de los nativos digitales sólo pueden encontrarse en una minoría de estudiantes. En un estudio más reciente llevado a cabo en dos universidades del Reino Unido, Margaryan et al. (2011: 439) "*sugieren que las decisiones en torno al uso de las tecnologías para el aprendizaje no sólo deben estar basados en las preferencias de los estudiantes y sus prácticas actuales, sino en el entendimiento profundo sobre cuál es el valor educativo de estas tecnologías, y cómo pueden mejorar el proceso y los resultados de aprendizaje*". Por lo tanto, es necesario alejarnos del discurso estereotípico generacional simplista y sin fundamento y desarrollar un conocimiento más minucioso al respecto.

Conclusiones

A la luz de los resultados de las investigaciones, se ha demostrado la extensa diversidad teórica y literaria en torno al término "nativo digital" y cómo los autores e investigadores en un intento de acuñar una denominación, han proporcionado múltiples definiciones: algunas parecidas, otras bastantes distantes y en muchas de ellas redundantes. Además, sugerimos el término *estudiante digital* propuesto por Bullen y su equipo de investigación, porque recoge una visión más global del estudiante del siglo XXI.

Se tiene la creencia generalizada de que los nativos digitales muestran mejor disposición y capacidad para acercarse a las tecnologías. Sin embargo, la revisión literaria muestra lo contrario dado que hay un claro desequilibrio entre la seguridad con que las afirmaciones son formuladas y las pruebas de tales afirmaciones (Bennett et al., 2008). Al respecto, dos conclusiones se pueden extraer. En primer lugar, no hay una definición absoluta de los nativos digitales ya que puede variar entre los individuos, sociedades, regiones y naciones, y a través del tiempo. En segundo lugar, nacer en la era digital no implica una mayor competencia digital. Se ha encontrado que no hay suficiente evidencia para sostener que los nativos digitales son digitalmente competentes y que estas habilidades son transferidas al ámbito académico. A pesar de estar familiarizados con el uso de las tecnologías digitales y que sus habilidades digitales son altas, la competencia digital - *ser capaz de explorar y enfrentar las nuevas situaciones tecnológicas de una manera flexible, para analizar, seleccionar y evaluar críticamente los datos e información; para aprovechar el potencial tecnológico con el fin de representar y resolver problemas, y construir conocimiento compartido y colaborativo, mientras se fomenta la conciencia de sus propias responsabilidades personales y el recíproco respeto de los derechos y obligaciones* (Calvani, Cartelli, Fini & Ranieri, 2008: 186) - puede ser menor que las de sus profesores. Si bien ahora *se puede decir con certeza que la generación no es relevante* (Bullen & Morgan, 2011: 63), es necesario considerar otras variables a parte de la edad que pueden predecir la naturaleza del uso de las tecnologías digitales en los estudiantes.

Suponer que los estudiantes – quienes nacieron aproximadamente entre 1980 y 1994 -tienen habilidades digitales prácticamente naturales y no requieren una enseñanza formal, no debe ser absoluto. Según la revisión bibliográfica, la diversidad de estudiantes que hacen uso de la tecnología, tanto en su vida cotidiana así como en sus estudios académicos, nos indica que las generalizaciones basadas en conceptos generacionales de los nativos digitales no son útiles para discusiones sobre los cambios en estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación. Estas afirmaciones también deben incluir a los jóvenes menos hábiles en el uso de tecnologías, las condiciones en el acceso y uso de la información, y el descuido del impacto de factores de carácter contextual, económico, político, social, histórico y cultural que ahondan la brecha que se está abriendo entre quienes tienen acceso a la información y aquellos que no. Además en este campo, se ha evidenciado la carencia de estudios longitudinales así como de estudios en profundidad que documenten la

naturaleza de sus habilidades y competencias, más allá de aspectos técnicos y que estén relacionados con sus procesos de aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista para futuras investigaciones, es necesario reconocer el perfil del nuevo estudiante en los ingresantes a la universidad, analizando sus características específicas y *tratar de desarrollar una comprensión global de los problemas que tengan en cuenta la diversidad de contextos culturales e institucionales* (Bullen & Morgan, 2011: 63). Además, consideramos importante realizar estudios más cualitativos para mejorar el aprendizaje de estos nativos digitales desde una perspectiva empírica. No cabe duda que son necesarias las investigaciones que nos aporten datos sobre cuál es el estado de la cuestión; es decir, cuál y cómo es el nivel de alfabetización de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta variables *demográficas como el sexo, la universidad y el contexto cultural* (Kennedy et al., 2010); *disciplinas temáticas, diseño pedagógico de los cursos, situación socioeconómica de los estudiantes, sus circunstancias de vida, como por ejemplo, proximidad geográfica a sus amigos y familia, sociabilidad en general (extroversión, introversión) y así sucesivamente* (Margaryan et al., 2011).

Bibliografía

Arafeh, S., Levin, D., Rainie, L., & Lenhart, A. (2002). The digital disconnect: the widening gap between Internet-savvy students and their schools. *Washington DC: Pew Internet & American Life Project*. Recuperado el 6 de febrero de 2012, de http://www.pewinternet.org/~/media//Files/Reports/2002/PIP_Schools_Internet_Report.pdf.pdf

Bajt, S. K. (2011). Web 2.0 Technologies: Applications for Community Colleges. *Wiley Periodicals, Inc.*, (154), 53-62. doi:10.1002/cc.446

Ben-David Kolikant, Y. (2010). Digital natives, better learners? Students' beliefs about how the Internet influenced their ability to learn. *Computers in Human Behavior*, 26, 1384-1391. doi:10.1016/j.chb.2010.04.012

Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, *39*, 5, 775–786. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x

Brown, C., & Czerniewicz, L. (2010). Debunking the "digital native": beyond digital apartheid, towards digital democracy. *Journal of Computer Assisted Learning, 26*(5), 357-369. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00369.x

Bullen, M. & Morgan, T. (2011). Digital Learners not Digital Natives. *La Cuestión Universitaria,* 7, 60-68.

Bullen, M.; Morgan, T., & Qayyum, A. (2011). Digital Learners in Higher Education: Generation is Not the Issue. *Canadian Journal of Learning and Technology, 37*(1). Recuperado el 6 de marzo de 2012, de http://hdl.handle.net/10515/sy5wm1465

Cabero, J. Y Aguaded, J.I. (2003). Tecnologías en la era de la globalización. *Revista Científica de Comunicación y Educación Comunicar, 21*. Huelva: Grupo Comunicar.

Cabero, J. (2006, diciembre). La calidad educativa en el e-Learning: sus bases pedagógicas [en línea]. *Educación Médica. 9*(2), 7-12. Fundación Privada Educación Médica y Viguera Editores S.L.

Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2008). Models and Instruments for assessing Digital Competence at School. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 4, 3. Recuperado el 12 de febrero de 2012, de http://je-lks.maieutiche.economia.unitn.it/index.php/Je-LKS_EN/article/view/288

Camacho, M. M.; & González, V. (2008). Desafíos de la educación preescolar en la era digital. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales, 9*(16), 69-88.

Coomes, M. D., & Debard, R. (2004). A generational approach to understanding students. In M. D. Coomes & R. DeBard (Eds.), *Serving the millennial generation: New directions for student services,* 106, 5-16. San Francisco: Jossey-Bass. doi: 10.1002/ss.121

Corrin, L., Lockyer, L. Y Bennett, S. (2010). Technological diversity: An investigation of students' technology use in everyday life and academic study. *Learning, Media and Technology*, 35(4), 387-401.

D'amico, T. (2010-2011, Winter). Embracing 21st Century Technology. *Leaders & Learners. The official magazine of the Canadian Association of School Administrators,* 29-31. Recuperado el 14 de marzo de 2012, de http://www.casa-acas.ca/magazines/LL%20MAg%202010-2011%20Winter.pdf.

Djamasbi, S., Siegel, M. & Tullis, T. (2010). Generation Y, web design, and eye tracking. *International Journal of Human-Computer Studies,* 60, 307–323. doi:10.1016/j.ijhcs.2009.12.006

Frand, J. (2000). The information-age mindset: changes in students and implications for higher education. *EDUCAUSE Review*, *35*, 14–24.

Gaston, J. (2006). Reaching and teaching the digital natives. *Library Hi Tech News*, *23*, 3, 12–13. doi:10.1108/07419050610668124

Gisbert, M. & Esteve, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria,* 7, 48-59.

Harel, I. (2003). *Clickerati kids: Who are they?* Recuperado el 11 de enero de 2012, de http://www.mamamedia.com/areas/grownups/new/21_learning/main.html

Henry J. Kaiser Family Foundation (2005). *Generation M: Media in the Lives of 8-18 Year Olds*. Washington: Autor. Recuperado el 19 de marzo de 2012, de http://www.kff.org/entmedia/8010.cfm

International Learning Advisory Board (2008). *Learning in the 21st Century: Teaching Today's Students on Their Terms*. IEAB. Recuperado el 19 de marzo de 2012, de http://www.certiport.com/Portal/Common/DocumentLibrary/IEAB_Whitepaper040808.pdf

Irigoyen, O. (2000a). La era digital (I): ¿Sobran los maestros? *Revisa La Onda Digital,* 14. Recuperado el 5 de marzo de 2012, de http://www.laondadigital.com/LaOnda/LaOnda/001-100/14/la%20era%20digital%20i.htm

Irigoyen, O. (2000b). La era digital (II): Aprender a aprender. *Revisa La Onda Digital,* 14. Recuperado el 5 de marzo de 2012, de http://www.laondadigital.com/laonda/laonda/001-100/15/Aprender%20a%20aprender.htm

Jones, C. & Czerniewicz, L. (2010). Describing or debunking? The net generation and digital natives. *Journal of Computer Assisted Learning*, *26*(5), 317–320. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00379.x

Jones, C., Ramanau, R., Cross, S. & Healing, G. (2010). Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers and Education*, 54(3), 722–732. doi:10.1016/j.compedu.2009.09.022

Jukes, I. (2009). Attributes of Digital Learners. Kelowna, BC, Canada: *21st Century Fluency Project*.

Jukes, I.; Mccain, T.; & Crockett, L. (2010). Understanding the Digital Generation: Teaching and Learning in the New Digital Landscape. Kelowna, BC, Canada: *21st Century Fluency Project*.

Kennedy, G., Judd, T., Dalgarnot, B. & Waycott, J. (2010). Beyond natives and immigrants: Exploring types of net generation students. *Journal of Computer-Assisted Learning, 26*(5), 333-343. doi: 10.1111/j.1365-2729.2010.00371.x

Kennedy, G., Judd, T. S., Churchward, A., Gray, K. & Krause, K. **(**2008). First year students' experiences with technology: are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology, 24*(1)*,* 108–122. Recuperado el 18 de noviembre de 2011, de http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/kennedy.pdf

Kolikant, Y. (2010). Digital natives, better learners? Students' beliefs about how the Internet influenced their ability to learn. *Computers in Human Behavior 26(6).* doi:10.1016/j.chb.2010.04.012

Li, Y., & Ranieri, M. (2010). Are 'digital natives' really digitally competent?-A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology*, 41(6). doi:10.1111/j.1467-8535.2009.01053.x

Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, *56*(2), 429-440. Elsevier Ltd. doi:10.1016/j.compedu.2010.09.004

New York Library Association (2008). *21st Century Information Literacy Standards for the Digital Learners of New York*. New York: NYLA. Recuperado el 15 de marzo de 2012, de http://thenewmiddleschool.files.wordpress.com/2010/02/digital-learner-standards.pdf

Norum, P. S. (2008) "The role of time preference and credit card usage in compulsive buying behavior." *International Journal of Consumer Studies, 32*(3), 269-275. doi: 10.1111/j.1470-6431.2008.00678.x

Oblinger, D. G., & Hawkins, B. L. (2005). The myths about students. *Educause Review*, *40*(5), 12-13. Recuperado el 31 de enero de 2012, de http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0558.pdf

Oblinger, D. G., And Oblinger, J. L. (2005). *Educating the Net Generation*, Boulder, Colo.: Educause.

Palfrey, J., Gasser, U., Simun, M., & Barnes, R.F. (2009). Youth, creativity and copyright in the digital age. *International Journal of Learning & Media, 1*(2), 79-97. doi:10.1162/ijlm.2009.0022

Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants, Part 1. *On the Horizon, 9*(5), 1–6. doi:10.1108/10748120110424816

Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, Part II: Do they really ***think*** differently? On the Horizon*,* 9(6), 1-9.

Prensky, M. (2005, December/ 2006, January). Listen to the Natives. *Educational Leadership, 63*(4), 8–13.

Prensky, M. (2007). How to teach with technology: Keeping both teachers and students comfortable in an era of exponential change. In Becta (Ed.), *Emerging Technologies for Learning, 2*, 40-46. British Educational Communications and Technology Agency.

Prensky, M. (2010). Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. London: Corwin.

Rushkoff, D. (2006). ScreenAgers. Lessons in chaos from Digital Kids. New York: Hampton Press.

Tapscott, D. (1998). Growing up digital: the rise of the Net generation. New York: McGraw-Hill.

Taylor, P. And Keeter, S. (EDS.) (2010). *Millennials: A portrait of generation next*, Washington, DC.: Pew Research Center.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2011). *Educación de calidad en la era digital: Una oportunidad de cooperación para UNESCO en América Latina y el Caribe*. Documento interno de trabajo para la Reunión Regional Ministerial para América Latina y el Caribe, 12 y 13 de mayo de 2011. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO. Recuperado el 31 de enero de 2012, de http://www.un.org/en/ecosoc/newfunct/pdf/4.desafios.para.la.educacion

Virkus, S. (2008). Use of Web 2.0 technologies in LIS education: experiences at Tallinn University, Estonia. *Program: electronic library and information systems*, *42*(3), 262-274. doi:10.1108/00330330810892677

Weiler A. (2005) Information-seeking behavior in generation-Y students: motivation, critical thinking and learning theory. *The Journal of Academic Librarianship* 31, 46–53. doi: 10.1016/j.acalib.2004.09.009

Nota biográfica

Eliana E. Gallado Echenique. Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Master en Tecnologías Educativas: e-learning y gestión del conocimiento. Actualmente es estudiante de doctorado en Tecnologías Educativas y es becaria FPI de la Generalitat de Catalunya al Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili. Miembro del grupo de investigación ARGET: Applied Research Group in Education and Technology (Ref. 2009SGR596). Además, ha participado en el diseño y la puesta en práctica de un sin número de proyectos de investigación y programas relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación, elaboración de materiales educativos y desarrollo de cursos de formación del profesorado.

E-mail: elianaesther.gallardo@urv.cat

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2012. Pag. 23-45
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

La participación del voluntariado en el ámbito de la pobreza: la necesidad de una educación en valores

Concepción Torres Sabaté[a] i Luis Fernando Valero Iglesias[b] y 34 profesores[c]

Rebut: 16/05/2012 Acceptat: 21/05/2012

Resumen

El presente artículo describe la investigación desarrollada por treinta y cuatro investigadores profesores, de Universidades españolas y portuguesas, mostrando la necesidad de ofrecer una alternativa de educación en valores atendiendo como marco la experiencia del voluntariado que se dedica a una parte de los marginados de la sociedad actual.

Las asociaciones de voluntariado forman parte de un gran colectivo de experiencias que se manifiestan a través de sus voluntarios: invirtiendo su tiempo, su imaginación y su profesionalidad para buscar los recursos necesarios y dar el apoyo a las personas con las que trabajan.

La crisis ha conllevado un aumento de la bolsa social de la pobreza. A esta nueva realidad y no sólo desde la teoría, sino con acciones concretas, las universidades pueden aportar nuevos esquemas a esta nueva problemática de la sociedad actual.

Palabras clave: voluntariado, valores, educación, sociedad, dedicación, participación.

[a] Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona
[b] Estudiant de Màster en Tecnologia Educativa: e-learning i gestió del coneixement. Universitat Rovira i Virgili
[c] Universidad Jaime I (Castellón): Manel Martí Puig y Andrea Francisco Amat
Universidad de Vigo: María del Carmen Pereira Domínguez, Mª Elena Muguerza Martínez.
Universidad de Santiago de Compostela: María Esther Olveira Olveira, Antonio Rodríguez Martínez y María del Carmen Gutiérrez Moar, Silvana Longueira Matos, Teresa María Gutiérrez Moar , Gemma Martínez Fariñas.
Universidad de Oviedo: Susana Rodríguez Menéndez y Susana Torío López
Universidad de Granada: Socorro Entrena Jiménez, Gabriel Carmona Orantes y Andrés Soriano.
Universidad de Zaragoza (Campus Teruel): Rosario Marta Ramo Garzarán
Universidad Lusófona (Portugal): Alcina Manuela de Oliveira Martins y Margarita Caravalho.
Universidad de Coimbra (Portugal): Cristina Pinto Albuquerque, María Filomena Gaspar.
Universidad Rovira i Virgili: M. Concepció Torres Sabaté , Isabel Miró Montoliu, Luis Fernando Valero Iglésias, Esmeralda Rubio Asensio, Joana Noguera Arrom, Carme García Yeste, Laia Ventura González, Monica Casellas Sanahuja, Anna Moncunill, Miriam Flores Opimi y Anna Queralt Anglès.

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2012. Pag. 23-45

The participation of volunteers in the field of poverty: the need for values education

Abstract

This article describes the research conducted for thirty-four researchers teachers, Spanish and Portuguese Universities, showing the need to provide an alternative basis of values education as a framework volunteer experience that is dedicated to some of the margins of society today.

Voluntary associations are part of a large group of experiences that manifest themselves through our volunteers, investing their time, imagination and professionalism to find the necessary resources and support to people with whom they work.

The crisis has led to an increase in the social stock of poverty. In this new reality and not just theory, but with concrete actions, universities can provide new systems to this new problem of society.

Keywords: volunteering, values, education, society, dedication, participation.

0. Introducción

La crisis que actualmente padece la sociedad genera situaciones que se están cebando en las sociedades desarrolladas limitando los derechos sociales conquistados, en años de reivindicaciones, para hacer una sociedad más justa e igualitaria**.** La crisis ha aumentado los desniveles de pobreza, entrando en ella sectores que antes no cabían, en la definición de la Unión Europea, UE, que señala el umbral de la pobreza, como aquel en que los ingresos de la persona o del grupo familiar son inferiores a los ingresos medios de la sociedad que le circunda.

El umbral de la pobreza en los países europeos está en el 60% de la mediana de los ingresos por unidad de consumo de las personas, y la exclusión social se encuentra referida a todos aquellos que se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen una ciudadanía social plena.

El 2010, fue el año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social. A pesar de ser Europa una de las regiones más ricas en la sociedad actual, aún el 23,1% de su población, carece de los recursos necesarios para cubrir sus necesidades básicas. Ello requiere de estudios y acciones sociales para poder incidir activamente contra la pobreza de sus ciudadanos y ciudadanas fomentando la solidaridad entre las distintas generaciones y dentro de las mismas como método para luchar contra la pobreza.

Desde el estallido de la crisis del banco Lehman and Brothers lo que se denomina el Estado de Bienestar, ha empezado a ser cuestionado. En Europa se ha observa cómo se han deteriorado las condiciones de Bienestar social a consecuencia de la actual dinámica social y económica, produciendo un aumento de la pobreza y un debilitamiento del tejido social y crecientes desigualdades sociales, donde los más ricos son cada vez más ricos y los más pobres cada vez más pobres.

La lista Forbes del 2011,(ver Webgrafia) claramente nos indica que las personas cuya fortuna supera los mil millones de dólares han aumentado sustancialmente durante los dos últimos años, de la crisis.

Como señala la Revista Temas (nº.205) "Los nuevos pobres"(pag.4) en un contexto de crisis económica como el actual, se está dando un doble "círculo vicioso" de la pobreza y de la exclusión social, derivado de los efectos de la propia crisis y, a su vez, de los propios recortes sociales. En los países nórdicos y centroeuropeos los índices de pobreza son bastante menores (en torno al 11% - 14%) debido a que las transferencias en recursos sociales a las familias son muy superiores a los que existen en otros países como España.

En España, si en 2008 el 19,5% de la población se situaba por debajo del umbral de la pobreza –una de las cotas más altas de Europa–, en 2009 este porcentaje se elevó al 20,7% y en 2010 ascendió al 21,8%. Los ingresos medios anuales de los hogares españoles se vieron reducidos en 2010 en un 4,4% respecto al año anterior. Resulta significativo que el 35,9% de los hogares españoles declaren no tener en estos momentos capacidad para asumir gastos imprevistos y que tres de cada diez manifiestan llegar a fin de mes con dificultad o con mucha dificultad.

Son las familias numerosas (41,8%), seguidas por las integradas por una persona de 65 años o más (41%) y las monoparentales (36,7%), en las que se dan mayores tasas de pobreza. Se constatan, por lo tanto, tendencias de mayor incidencia de la pobreza entre los ancianos, los niños y los jóvenes.

Paugam (2008) señala claramente en su libro. "*Las formas elementales de la pobreza*." que la nueva pobreza, en las capas de la sociedad menos cualificadas, erosiona su capacidad adquisitiva.

Sabiendo que el año 2011 sería declarado Año Europeo de las Actividades de Voluntariado, la Asociación Internacional del Voluntariado, AIV, encargó a la Dra. Concepción Torres Sabaté, del Departamento de Pedagogía de la URV la coordinación de un estudio tanto en España como en Portugal sobre el trabajo de los voluntarios.

En la investigación ha trabajado profesorado de las universidades de: Coimbra, Lusofona, (Portugal) y las españolas de: Jaime I de Castellón, Santiago de Compostela, Oviedo, Granada, Zaragoza (Campus de Teruel), Vigo (Campus de Orense) y la Universidad Rovira i Virgili,URV,Tarragona

Han sido veintinueve profesores los que han desarrollado la investigación, decenas de estudiantes y profesionales de más de 75 instituciones desde Caritas, Intermon, Oxfam, Manos Unidas, Cruz Roja, Banco de Alimentos y diversas Asociaciones, hasta ochenta, las que han unido sus esfuerzos para determinar en qué momento se encuentra el trabajo que realiza el Voluntariado con la pobreza.

Antes de estallar la crisis *Informe Foessa*,(2008)(ver Webgrafia) señala, para España que un millón y medio de personas padecen pobreza severa, es decir, sobreviven con menos de 280 euros al mes. 800.000 familias padecen exclusión social severa. Tienen hijos a cargo, afectados por el desempleo o alguna minusvalía, y viven en barrios marginales o desfavorecidos.

Vinculado a los problemas de exclusión social, según Cáritas, (Publico.es.Ver webgrafia) también denuncia que más de dos millones y medio de familias tienen problemas notables de integración.

Esta situación ha llevado a que los colectivos y organizaciones no gubernamentales del mundo de la solidaridad que se han denominado "La Alianza Española Contra la Pobreza" formada por más de 800 asociaciones y colectivos españoles, sindicatos, ONGs, organizaciones ecologistas, de mujeres, de profesionales, de jóvenes llamen a la ciudadanía a movilizarse a favor de la lucha contra la pobreza y la desigualdad ya que el número de personas que viven en pobreza extrema en el mundo ha aumentado hasta alcanzar la cifra de 1.400 millones.[d] Ya son casi 1.000 millones las que pasan hambre a diario. Y la pobreza no cesa de crecer a la par que las desigualdades.(Ver webgrafia)
Hoy en día el 1% de la población mundial controla el 50% de la riqueza y el 20 % consume el 80% de los recursos.

Martha C. Nussbaum, una de las especialistas mundiales más reconocidas de Filosofía de la Educación y ética social, señala en su libro *Sin fines de lucro*:

"*Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a una análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia*"

El problema nace según esta autora de que: "*Dado que todas las naciones buscan con tanto afán el crecimiento económico, principalmente en estos momentos de crisis, estamos haciendo muy pocas preguntas sobre el rumbo de la educación y, por ende, el de las sociedades democráticas. Con la urgencia de la rentabilidad en el marcado global, corremos el riesgo de perder ciertos valores de importancia enorme para el futuro de la democracia, sobre todo en una época de preocupaciones religiosas y*

económicas". (2010:20). Para tener datos toda esta realidad se desarrollo un estudio que exponemos a continuación.

El estudio diseñó los siguientes objetivos

1. Objetivos

1.1. Objetivo general:

Analizar la realidad de los voluntarios que participan en las asociaciones de voluntariado relacionadas con la pobreza.

1.2. Objetivos específicos:

1.2.1. Clasificar a los voluntarios/as en función de sexo, edad, estudios…

1.2.2. Analizar las tareas e intervenciones de los voluntarios/as en este sector (asociaciones del ámbito de la pobreza).

1.2.3. Detectar las necesidades de los voluntarios/as (formación, recursos, reconocimiento, etc.).

1.2.4. Descubrir las motivaciones de los voluntarios/as y los compromisos para este sector.

1.2.5. Analizar el papel de los voluntarios/as como mejora para este colectivo afectado por la pobreza.

1.2.6. Buscar propuestas de mejora para los voluntarios/as y las asociaciones.

1.2.7. Determinar las necesidades de las asociaciones que trabajan en el ámbito de la pobreza.

1.2.8. Categorizar las opiniones de los usuarios/as sobre las acciones que reciben.

2. Metodología de trabajo

2.1. Procedimientos

La población o universo de estudio objeto de nuestra investigación son las asociaciones de voluntariado que trabajan para los colectivos más pobres de nuestra sociedad en las cuales, colaboran voluntarios para ayudar a mejorar la calidad de vida de este colectivo, y que no sean entidades que atienden sólo a la población inmigrante.

Se ha pasado un cuestionario a un mínimo de tres voluntarios/as por asociación y se ha realizado una entrevista**,** en la misma asociación, contestada por el/la responsable de la misma.

También se han realizado algunas "Historias de Vida" de los usuarios/as de estas asociaciones.

Puntos importantes a destacar:

1. Se han analizado documentos y bibliografía: (Cristianismo y Justicia, Fundación LLuis Espinal. Programa Mundial de Alimentos <Ver webgrafia>) de lo existente sobre el tema objeto de estudio en cada uno de los contextos de los participantes.
2. A través del diseño de un cuestionario y el posterior trabajo de campo con los voluntarios/as se han analizado las necesidades, los intereses, los éxitos y fracasos de las tareas de éstos/as.

Cumplimentados los cuestionarios, fueron enviados a través de los coordinadores generales de cada grupo de las diferentes universidades a la coordinadora de la investigación para procesar la información de forma estadística.

A partir de este trabajo, se presentan los resultados.

3. Entrevistas a los responsables de asociaciones para determinar las necesidades de la propia asociación.
4. Historias de vida de hombres o mujeres que se encuentran en el umbral de la pobreza.

Lo importante de la investigación es destacar la influencia de los voluntarios/as para la mejora social de este colectivo y el saber cómo se siente el voluntario/a y a la vez la persona a la cual atiende y las dificultades que debe atender la asociación.

Han participado un total de nueve universidades, dos de Portugal y siete Españolas.

Han participado 80 asociaciones y se han realizado, 266 cuestionarios a los voluntarios, 96 entrevistas a los responsables de las asociaciones y se han recogido 25 historias de vida de los usuarios.

En el anexo 1, se presentan los resultados de la Universidad de Zaragoza (Campus Teruel) que ha realizado 203 cuestionarios a voluntarios y 96 entrevistas a responsables de las asociaciones de la comunidad autónoma de Aragón.

2.2. Temporalización

- El proyecto se inició concretamente en septiembre 2008.

-El primer encuentro de coordinadores se realizó en Barcelona en marzo del 2009.

-Una vez consensuado el cuestionario, y su formato, el 30 de marzo del 2009 se envió a cada grupo.

-Durante los meses de abril, mayo y la mitad de junio se aplicaron los cuestionarios, se realizaron las entrevistas y se recogieron algunas historias de vida.

-De septiembre del 2009 a julio del 2010 se realizó el vaciado de los mismos y el análisis de los resultados globales.

-De septiembre del 2010 a febrero del 2011 se prepararon los resultados para la publicación.

-Febrero y Marzo del 2011 se ha destinado a finalizar todo el documento.

3. Resultados de las entrevistas a los responsables de las entidades

Datos de Identificación;

3.1. Ciudades y provincias que han participado:

Ourense

Santiago

A Coruña

Vigo

Tarragona

Reus

Granada

St. María de Feira (Sanguedo) Portugal

Coímbra Portugal

3.2. Cargos de los responsables:

Responsable del programa de animación comunitaria y voluntariado

Párroco

Coordinadora de proyectos o coordinador general

Director

Encargado del centro social

Técnico de animación comunitaria e voluntariado

Secretario

Presidente fundador

3.3. Nombre de las asociaciones:

Caritas diocesanas de Ourense

Abeiro

Centro don Bofeo

Fundación Juan Soñador

Cruz roja

Comité Cidadón anti-sida

Asociación cultural afrolatina

Misión del silencio

Comedor de la esperanza

Casa de acollida Sant aguri

Banc d'aliments – Banco de alimentos

Fundación benéfica privada mare de misericordia

Parroquia St. Josep Obrer

Lar S.Nicolau – St. Misericordia de St. Maria da Feira

Asociación humanitaria de bomberos voluntarios

Liga nacional contra el Hambre (LNCF)

Fundación AMI

Centro de acoida JOAO PAULO II

Centro asistencial parroquia de ST. Cruz

Hogar 20

ALFA

Centro de apoyo a personas de tercera Edad (CATI , PORTUGAL)

Sociedad de St. Vicente de Paulo

3.4. Objetivos de los responsables entrevistados:

Coordinar y promover la acción social de la Iglesia.

Apoyo familiar

Atención primaria de alimentos de subsistencia

Dar acogida y favorecer técnicas de elaboración de menús y alimentos

Ayudar a recuperar la autoestima

Promover labores sociales

Al servicio de menores, jóvenes y familias en situación de riesgo

Trabajar a favor de los más vulnerables, defendiendo asi los derechos humanos.

Atención a personas afectadas por Vih – Sida

Socioculturales (Integración social)

Atención a la marginación en sus necesidades básicas (alimentación, alojamiento, higiene…)

Formación Integral

Centro de urgencias sociales, de estancia limitada

Socorros en casos de incendios, inundaciones…

Combatir la pobreza y la exclusión social

Promocionar la cultura, la educación, el deporte… a la población

3.5. Ámbitos de actuación:

Gráfica 0. Fuente: de elaboración propia.

3.6. Formación de los entrevistados:

Trabajadora social

Licenciados y diplomados

Educadora social

Psicólogo

Profesor de E-G-B

Estudios eclesiásticos (teólogos..)

Enfermera

Estudios de gestión financiera

Ingeniero mecánico

Ingeniero Químico

Psicopedagogía

4. Las Organizaciones

Servicios de las asociaciones:

4.1. ¿Han aumentado el número de usuarios del 2004 al 2008?

La gran mayoría de las encuestas apuntan que ha aumentado el número de usuarios entre el 2004 y el 2008.

En estos momentos Caritas en datos ofrecidos en los medios de comunicación social de marzo del 2012 señala que en 2008 ofreció alrededor de 100.000 ayudas económicas para alimentación y en 2010 alcanzan casi 400.000. Pasó de una inversión de 3,5 millones de euros en 2008 a 8 millones de euros en 2010 en ayudas económicas para alimentación. Los servicios de Acogida de Cáritas pasan de atender a 400.000 personas en 2007 a 950.000 en 2010. Como puede observarse los datos de la investigación señalan que con la crisis va aumentando los que necesitan más ayuda.

4.2. ¿Ha cambiado el perfil del usuario? ¿En qué? ¿Por qué?

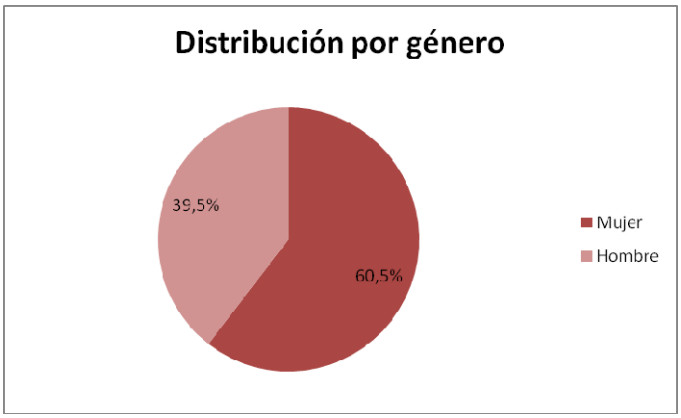
La mayoría apunta que el perfil ha cambiado, que hay más inmigrantes que nacionales. Sin embargo otros opinan que hay más nacionales que inmigrantes. Los motivos suelen ser la crisis económica, la falta de empleo

5. Resultados esenciales del estudio de investigación "Pobreza y voluntariado"

En este primer apartado presentamos las características generales de los voluntarios encuestados, para destacar la realidad de cada uno de ellos, ante algunos aspectos como: el género, la edad, los intereses, el estado civil, estudios y situación laboral.

5.1. El porcentaje de voluntariado femenino es superior al masculino

De las 266 personas encuestadas, 161 son mujeres (un 60,5%) mientras que 105 son hombres (39,5%).



Gráfica 1. Fuente: elaboración propia

5.2. La mayoría de los voluntarios tiene más de 55 años

La edad donde se encuentra el mayor número de voluntarios es a partir de los 55 años con un total de 98 voluntarios (36,8%).

En las edades entre 16 y 23 años se encuentran un 15% de voluntarios.

Entre los 24 años y los 31 se encuentran el 14,3%.

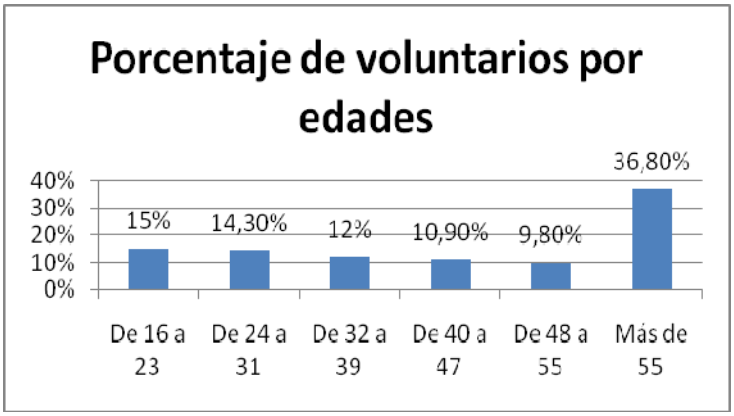
Desde los 32 hasta los 39 años encontramos un 12% de los encuestados.

Entre los 40 y los 47 años encontramos el 10, 9%.

El menor número de voluntarios se encuentra entre los 48 y los 55 años, con 26 voluntarios y que representan el 9,8%.

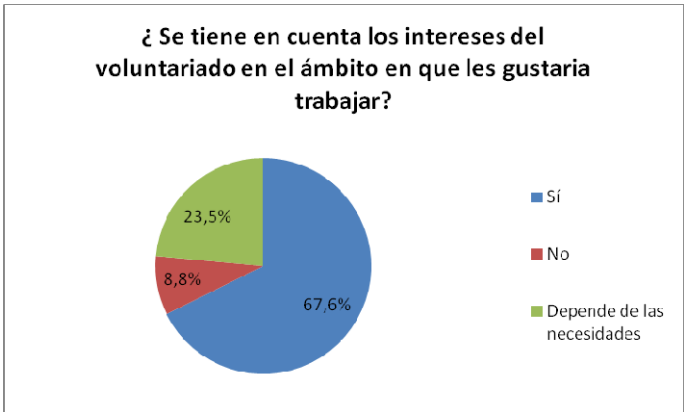
Como hemos dicho anteriormente el mayor número de voluntarios pertenece al grupo de mayores de 55 años ya que representan un 36,8% de la muestra

Porcentajes por edad:



Gráfica 2. Fuente: elaboración propia

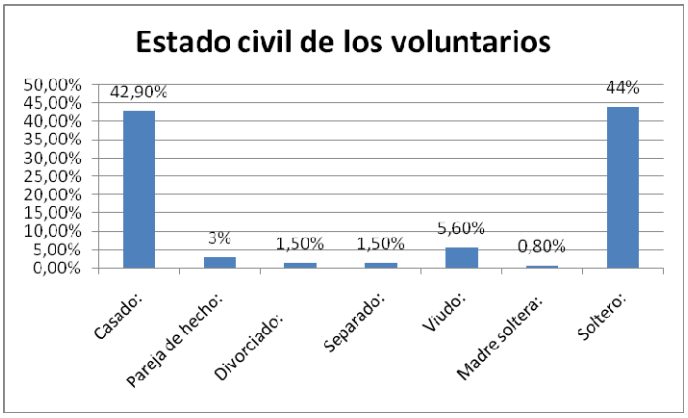
5.3. Se tiene en cuenta los intereses del voluntariado en el ámbito en que les gustaría trabajar?



Gràfica 3. Fuente: elaboración propia

5.4. La situación civil no ha influido en la práctica del voluntariado

Respecto a la situación civil de los encuestados, la mayoría se acumulan entre solteros y casados dando el resultado de un 42,9% de casados i un 44% de solteros.

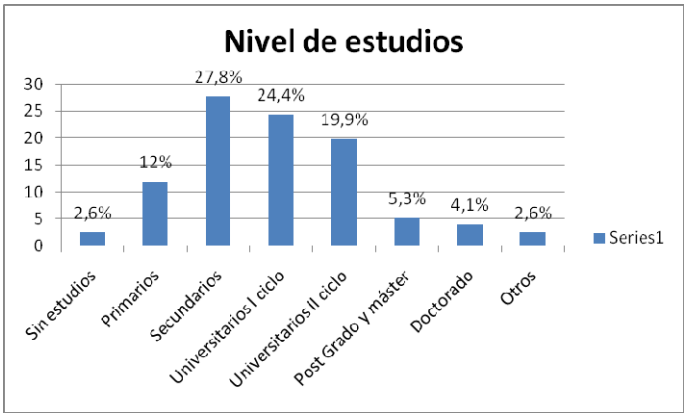


Gràfica 4. Fuente: elaboración propia

5.5. Encontramos más voluntariado en personas con estudios superiores

La mayoría de los encuestados tienen estudios secundarios o universitarios de primer o segundo ciclo, entre estos se acumulan el 72,1% del total de 192 voluntarios de los 266 encuestados.

De las personas sin estudios sólo encontramos un 2,60 % del total, 7 de los 266 voluntarios.



Gráfica 5. Fuente: elaboración propia

6. Motivación, experiencia y formación

Destacamos algunos resultados sobre la motivación que genera el formar parte del voluntariado, años de dedicación, experiencia y si para ello ha realizado o cree necesitar alguna formación.

6.1. ¿Qué motiva a un individuo a ser voluntario?

Respecto a las motivaciones que les ha llevado a ejercer de voluntarios encontramos que la gran mayoría asegura hacerlo por:

- Ayudar a los demás
- Por fe, amor al prójimo e ideales religiosos
- Solidaridad
- Necesidad personal y realización personal.
- Tiempo libre y poder utilizar lo para sentir se útil, necesidad de ocupación.

6.2. El 53,4% de los voluntarios han dedicado entre 1 y 10 años a esta actividad

Un 5,6% de los voluntarios encuestados se encontraban en su primer año de voluntariado. Poco más de la mitad de los encuestados (53,4%) llevaba desde 1 a 10 años ejerciendo esta actividad.

Un 15,4% lleva entre 11 a 20 años ejerciendo de voluntariado y un 25,9% han prolongado la actividad del voluntariado llevando entre 11 a 20 años realizando dichas tareas.

Años	%
Ninguna	5,6%
De 1 a 5 años	33,1%
De 6 a 10 años	20,3%
De 11 a 15 años	11,3%
De 16 a 20 años	4,1%
Más de 20 años	10,5%

Tabla I: Años de dedicación. Fuente: elaboración propia

6.3. Un 76,3% de los voluntarios dedica entre 1 y 10 horas a la semana a ejercer de voluntario.

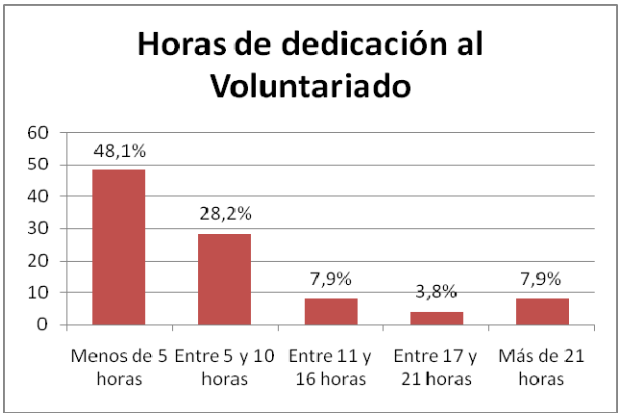
Un 28,2% de los voluntarios dedican entre l5 y 10 horas en ejercer de voluntarios. Siendo un 48,1% quien dedica menos de 5 horas semanales y siendo un 28,2% quien dedica de 5 a 10 horas.

Únicamente el 15,8% le dedica entre 11 y 20 horas semanales a esta actividad. Un 7,9% dedica más de 21 horas semanales.

Horas	%
Menos de 5 horas	48,1%
Entre 5 y 10 horas	28,2%

Entre 11 y 16 horas	7,9%
Entre 17 y 21 horas	3,8%
Más de 21 horas	7,9%

Tabla II: Horas de dedicación semanal. Fuente: elaboración propia

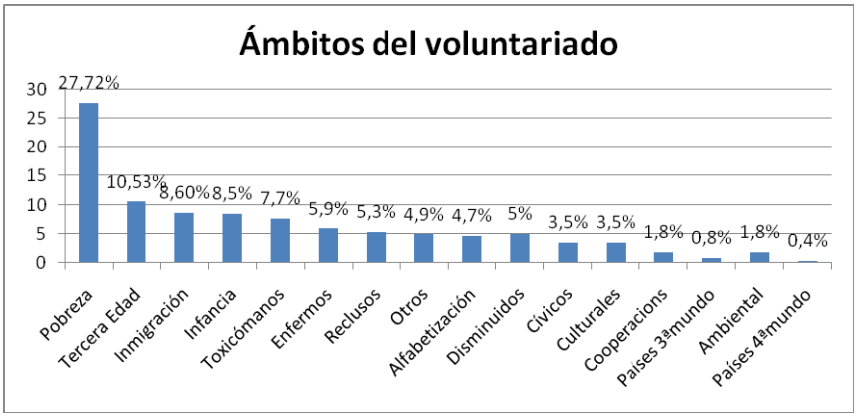


Gráfica 6. Fuente: elaboración propia

6.4. El ámbito relacionado con la pobreza es el que más porcentaje tiene entre los voluntarios encuestados.

Los ámbitos sociales en los que más se desarrolla el voluntariado son:

- Pobreza: 27, 72%
- Tercera edad: 10,53%
- Inmigración: 8,63%
- Infancia: 8,50%



Gráfica 7. Fuente: elaboración propia

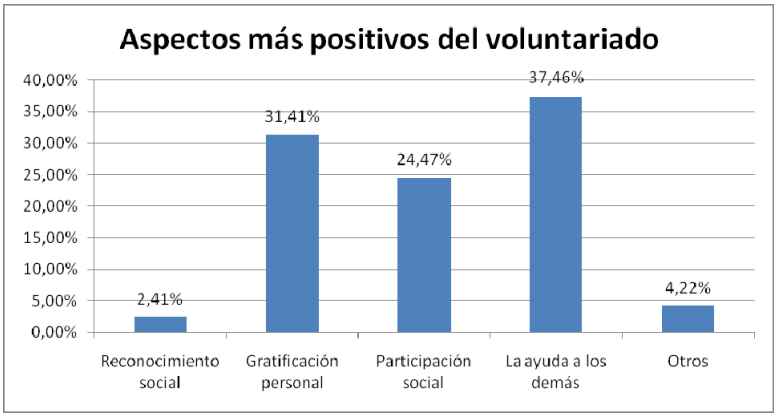
7. Nivel de satisfacción y aspectos a mejorar.

Se han analizado, a través de algunas de las preguntas de los cuestionarios, aspectos sobre la satisfacción de los voluntarios en relación a sus tareas y cuales consideran que podrían mejorar.

7.1. Mucha satisfacción en relación a sus tareas de voluntariado

Sobre el grado de satisfacción de los voluntarios respecto a la realización de la tarea, recursos con los que cuentan, calidad de estos recursos, horas que emplean, actividades que desarrollan y relación con otros profesionales, nos encontramos que la mayoría de las respuestas de los voluntarios son de satisfacción en cada uno de estos aspectos. Señalan, la gran mayoría, la ayuda a los demás, la gratificación personal y la participación social como los aspectos más valorados y positivos.

Los aspectos más positivos que se destacan entre la satisfacción de los voluntarios es en un 37,4% "la ayuda a los demás", en segundo lugar, el 31,4% valora la gratificación personal que supone realizar tareas del voluntariado y el 24,47% destaca la necesidad de participar en la sociedad.



Gráfica 8. Fuente: elaboración propia

7.2. ¿Qué se podría mejorar?

Finalmente y respondiendo a la pregunta que sugeriría para mejorar la actividad del voluntariado y su reconocimiento, nos encontramos que se repetían los siguientes aspectos:

- Más recursos
- Más divulgación de los medios de comunicación para que así haya más participación.
- Más sensibilización sobre la importancia del voluntario.

- Mejor reconocimiento social.
- Mejor gestión por parte de las asociaciones y organizaciones.
- Más coordinación entre voluntarios y coordinadores.
- Más formación, más cursos para instruirse y así hacer mejor su trabajo.

8. Conclusiones

Lo que se evidencia en el estudio es que la crisis está haciendo entrar, en el concepto tradicional de pobreza, según la Comisión Europea: " los individuos, familias y grupos de personas cuyos recursos (materiales, culturales y sociales) son tan escasos que están excluidos de los modos de vida mínimos aceptados en el Estado miembro en el que viven"

Lo que muestra la crisis es que lo que define por pobreza la Unión Europea que señala el umbral de la pobreza es aquel en que los ingresos de la persona o del grupo familiar son inferiores a los ingresos medios de la sociedad que le circunda.

Los datos señalan que son ocho millones de españoles los que se encuentran en situación de lo que hemos definido como pobreza, de los cuales cuatro millones están en pobreza extrema.

Los índices señalados por los expertos afirman que vivir con menos de 60 euros mensuales, por persona, es señal inequívoca de que sus condiciones son severas, ya que con ellos no se puede acceder, a lo que Rawls(1986) denomina, satisfacer los bienes primarios.

Esta situación se ha agravado últimamente, cuando personas, que gozaban de un nivel de vida con recursos para poder pagar sus compromisos de: hipotecas, colegios, comida,etc. se quedan sin trabajo, no consiguen empleo, pierden los recursos de sus ahorros, la ayuda del paro se acaba. Esta situación de desamparo hace que estas personas entren a formar parte en lo que se denomina pobreza en los términos que se está hablando, aunque sus condiciones subjetivas individuales de preparación, capacidad etc., no lo sean.

El trabajo señala que la labor de los voluntarios en este campo es esencial para la ayuda y la autoestima, no solo por lo que aportan sino también por lo que reciben que es un elemento clave, para que las personas se den cuenta que ser voluntario no es solo dar sino también recibir.

Los datos indican que un 60.5% de las mujeres tienen una opción más favorable al voluntariado que los hombres; que el rango de las personas que ofrecen más voluntariado está entre las personas de 16 a 40 años con un 41% y que de éste porcentaje el 29% son jóvenes de menos de 29 años. Los segundos en este rango de edad son las personas de 55 años o más en un 31%.

El estado civil del voluntariado es prácticamente similar están al 50% casados y solteros. Y un 5.6% son viudos o viudas.

El 72% tiene estudios secundarios y de este porcentaje un 53.7% son universitarios.

Hay un dato muy interesante en estudio y es que un 56.8% del voluntariado, no tienen empleo, lo cual demuestra que al margen de su situación personal prima la dedicación a los demás. Un 20% de los voluntarios llevan entre 5 y 10 años, y un 10.5% más de 20 años de voluntariado.

El 48% del voluntariado dedican hasta cinco horas a la semana a sus acciones voluntarias. El 28% dedican entre cinco a 10 horas y un 8% dedican más de 21 horas semanales.

Los voluntarios piden en su trabajo que se ofrezca más formación, más facilidades para la gestión, que la sociedad sea más receptiva en cuanto al reconocimiento del voluntariado y mayor coordinación internacional. Que las universidades deberían reconocer a los estudiantes voluntarios y a los profesores esta labor para poder expandir mejor la acción del voluntariado.

Se observa como una necesidad, el entender que la pobreza, deriva de la crisis actual y que se extiende a nivel global, ya que las nuevas formas de trabajo son consecuencia de la flexibilización y la precarización del mismo lo que hace aumentar los niveles de incertidumbre en grandes sectores de la población y obliga necesariamente a que en los curriculas educativos, si uno de sus objetivos son preparar para la vida, los profundos cambios que se están dando implica que se inserten nuevas dimensiones de enseñanza en valores, que preparen a los futuros ciudadanos a entender el mundo de una forma más global y a saber poder responder, ante las nuevas situaciones que la sociedad está presentando, derivados de la rapidez con que se desarrollan las nuevas condiciones de trabajo derivadas del uso de la tecnologías y la globalización mundial.

Ya señaló George Simmel (2002) que la pobreza no es una situación fija, ni estática, ni cerrada sino que es un proceso difuso, cambiante y sujeto a la volatilidad social.

Zygmunt Bauman(2007)(Ver vewgrafía) señala:"La tendencia a la desigualdad, que según los registros aumentaba de manera constante hasta hace poco, se ha invertido. La diferencia entre la renta per cápita que separa a los países desarrollados del resto del mundo seguía creciendo hasta hace poco tiempo, mientras que la diferencia entre los ricos y los pobres en todos o casi todos los países del primer mundo disminuía y el tema de la desigualdad social parecía firmemente bajo control en ellos... La situación actual es exactamente la contraria: el PIB de los países más ricos y de los países más pobres está acercándose e incluso colmando la diferencia que les solía separar, mientras que la distancia entre la cabeza y la cola de la jerarquía de la riqueza y de los ingresos en muchos de los países desarrollados ha vuelto a su envergadura de antaño, olvidada hace ya tiempo."

La clase media, esto es, la gran masa de población que se extiende desde los que se encuentran en la parte más alta y cuya riqueza está garantizada hasta los de la parte más baja, que tienen garantizada su pobreza, está destinada a durar tanto como la sociedad dirigida por el mercado. Pero actualmente está viviendo unos tiempos difíciles y muchos de los países endeudados hasta el cuello, que temen nuevos recortes y despidos y que afrontan la necesidad de reducir drásticamente sus niveles de bienestar, revisan a la baja su modo de vida. Hace más o menos una década, el gran pensador estadounidense Richard Rorty insinuaba que, tras décadas de "aburguesamiento del proletariado", entraríamos en una época de "proletarización de la clase media, es decir, de la "burguesía". Hoy en día, la insinuación de Rorty parece cada vez más una profecía que se está cumpliendo. En Javier Cercas. Los muertos secretos.El Pais,9/1/2011)(Ver vebgrafía)

Es necesario responder a esta realidad con una nueva educación capaz como señala Bauman de luchar para diseñar, construir y poner en marcha unas verdaderas instituciones políticas y judiciales globales y con iniciativa, con el derecho y la capacidad de controlar y supervisar las actividades de todas esas fuerzas actualmente desenfrenadas y de adelantarse a las consecuencias destructivas y catastróficas de sus promesas.

Adela Cortina que ha trabajado profundamente el tema en su libro "Pobreza y libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen"(2009,Tecnos), dice en una entrevista, en el periódico El Mercantil de Levante (Ver Webgrafia.).

A la pregunta: Personalmente, ¿cree que se acabará la pobreza?

".- Se debe acabar con la pobreza. Eso lo creemos todos. Pero, ¿usted cree que desaparecerá? Cuando algo se debe, se tiene que hacer. Y la cuestión es que se debe acabar con la pobreza."

Creemos con ella que se tiene que hacer algo, todos deben trabajar en ese tarea por ello creemos que con este trabajo hemos aportado un granito más en esa tarea.

9. Referencias bibliográficas

Cortina, Adela (2009). *Pobreza y libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen,* Ed. Tecnos. Madrid

Nussbaum., M-C. y Sen A. (1996) *La calidad de vida*, Ed. FCE. México

Nussbaum, M.C.(2007).- *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidos. Barcelona.

Nussbaum. M.C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones.* Ed. Paidos. Barcelona.

Paugam. S. (1993 - *La Disqualification sociale: essai sur la nouvelle pauvreté*. Presses Universitaires de France. Paris

Paugam. S. (2008). *Las formas elementales de la pobreza*. Alianza Editorial. Madrid

RAWLS, JOHN (1986).Unidad social y bienes primarios. En *Justicia como equidad. Materiales para una teoría de la justicia*, (M.A. Rodilla, tr.), Madrid, Editorial Tecnos,

Revista Temas para el debate.(2011). Los nuevos pobres.- Diciembre . N.205. Madrid.

Rorty. R., Vattimo, G. (2006). *El futuro de la religión: solidaridad, caridad, ironía*. Paidós. Barcelona

Rorty .R. (2010) *Filosofía como política cultural*. Paidos. Barcelona.

Simmel, G (2002). *Sobre la individualidad y las Formas Sociales*. *Escritos escogidos*. Ed. Universidad de Quilmes. Buenos Aires.

Varios Autores (2011). (Clemencia Tejeiro Sarmiento, editora). *Georg Simmel y la modernidad.* Editora Universidad Nacional. Bogotá.

10. Webgrafía

Lista Forbes
http://www.rtve.es/mediateca/fotos/20110310/lista-forbes-mas-ricos-2011/70075.shtml (Consultada el 1/2/2012)

Zygmunt Bauman
"La izquierda abandonó a los débiles"
http://www.elcultural.es/version_papel/ESPECIAL/28028/Zygmunt_Bauman
(Consultado el 22/10/11). Daniel Arjona | Publicado el 22/10/2010

Cortina, Adela. Entrevista
http://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2009/12/03/adela-cortina-tiempo-ayudar/657295.html . (consultada 7/3/2012)

Alianza Española Contra la Pobreza
http://www.pobrezacero.org/noticias/manifiesto_de_la_alianza_espa%C3%B1ola_contra_la_pobreza_65 (consultado 14/10/2010)

Informe FOESSA, Fundación FOESSA
http://www.elpais.com/elpaismedia/ultimahora/media/200810/28/sociedad/20081028elpepusoc_1_Pes_PDF.pdf (Consultado 11/12/2011)

Diccionario Crítico de las Ciencias Sociales
http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/cooperacion_desarrollo.htm
(Consultado 4/3/2012)

Fundació Jaume Bofill. Panel de Desigualtats a Catalunya.

http://www.obdesigualtats.cat/intra/ob/documents/PaD_Enquesta%20Panel%20de%20Desigualtats%20Socials%20a%20Catalunya.pdf (Consultado 2/3/2012)

CARITAS. Documentación social
http://www.caritas.es/publicaciones_info.aspx?Id=351 (Consultadas varias veces)

N. 020 Los transeúntes. Desarraigo y marginación social

N. 044 Marginación social en España

ISBN 84-8440-054-9 062-063 El paro a debate (Consultado (22/1/2012)

ISBN 84-8440-052-2 065 ¿Ha cambiado España?

ISBN 84-8440-050-6 067 Ciudad y calidad de vida .

N: 76 Riqueza y Pobreza .

ISBN 84-8440-021-2 096 La pobreza en España, hoy

N. 104 Voluntariado

ISBN 84-8440-235-5 121 El desafío de las migraciones

ISBN 84-8440-241-X 122 122 Repensar el voluntariado

OCDE http://www.revistademocracia.com/economia/ocde-desarrollo-latinoamerica-pobreza

http://www.clad.org/reforme/boletin-287/copy_of_revista-reforma-democracia
(Consultado 14/2/2012)

Público.es http://www.publico.es/169074/la-crisis-destapa-la-clase-de-los-nuevos-pobres (Consultado 28/10/2011)

Unión Europea. Año contra la pobreza y la exclusión social
http://ec.europa.eu/spain/novedades/empleo_politica_social/ano_europeo_pobreza_2010_es.htm (Consultado 16/12/2011)

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=:J:L:2008:298:0020:0029:ES:PDF

Informe Foessa(2008)
http://www.foessa.es/publicaciones_periodicas.aspx

Publico.es. 22/02/2012)
http://www.publico.es/169074/la-crisis-destapa-la-clase-de-los-nuevos-pobres

Consultado (consultado 28/11/2011)
http://www.publico.es/espana/423486/la-pobreza-en-espana-mas-cronica-que-nunca Consultado. 22/02/2012)

WFP. Programa Mundial de alimentos
http://es.wfp.org/?gclid=CMecw-yDgrACFcwNtAodx2nPEQ

Cristianismo y Justicia. (Palabra clave: Pobreza y exclusión social) http://www.cristianismeijusticia.net/es/quaderns (Consultada varias veces años 2011 y 20012)

Zymund Bauman. Revista Tenia. Número 16. Pobreza. http://www.revistateina.org/teina16/dos1.htm Consultado 25/11/2011)

Javier Cercas http://elpais.com/diario/2011/01/09/eps/1294558008_850215.html Consultado 8/1/2012

Nota biogràfica

Luis Fernando Valero Iglesias: Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Rovira y Virgili. Jubilado. Ha impartido clases en Pedagogía, Magisterio y Educación Social.

Ha sido profesor en varias universidades de Iberoamérica.

Fue Director de la Primera Evaluación de la Reforma Educativa de El Salvador en la implementación de la Televisión educativa, desde 1968 a 1974 en el Ministerio de Educación de El Salvador.

Fue director de la Escuela de Formación de Cuadros Cooperativistas en las organizaciones de campesinos cristianos en El Salvador.

Director de la Proyección Social de la Universidad Centroamérica Jose Simeón Cañas. San Salvador. El Salvador

Sus ámbitos de investigación son la relacion entre la economia y la educación, el cine como elemento educativo, la Unión Europea y la educación .Educación de adultos.

M. Concepció Torres Sabaté: Doctora en pedagogía. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Rovira y Virgili. Impartiendo clases en Pedagogía, Magisterio y Educación Social.

Sus ámbitos de investigación son la Unión Europea y la educación con la Tesis "La Dimensión Europea de la Educación en los Centros d'ESO del Tarragonés", presentada en el 2004 y de la cual se han publicado diversos artículos: "La política universitaria y la Unión Europea", "La dimensión europea de la educación en los documentos básicos referenciales".

Y el voluntariado de las cuales se han generado diversas publicaciones: "Estudio del voluntariado en las universidades de Girona, Ramon Llull y Rovira i Virgili"; "Situación

actual del voluntariado hospitalario en España"; "Educación, voluntariado y participación en la Unión Europea"; Inmigración y voluntariado" y "Pobreza y voluntariado".

Ha trabajo en la formación de jóvenes, adultos y padres; la educación en valores, en el tiempo libre, etc.

Ha colaborado en la publicación "Educación en valores, actitudes personales y ética profesional en el marco del espacio europeo de educación superior".

Los adolescentes ante las posibilidades de Internet y los nuevos medios de comunicación

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2012. Pag. 47-71
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Antonio Luque de la Rosa[a]

Rebut: 10/06/2012 Acceptat: 14/06/2012

Resumen

La aparición de las *Nuevas Tecnologías,* a finales del siglo XX ha ido provocando, de manera paulatina, la denominada *Revolución Digital*, la cual ha significado un conjunto de cambios y transformaciones que han desembocado en la *Sociedad de la Información*, en cuyo seno las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC) están suponiendo una de las causas desencadenantes de la reestructuración económica y social que se está produciendo a comienzos del siglo XXI (Área, 1996).

El proyecto que aquí presentamos pretende analizar y comprender los contextos extra-escolares como escenarios socio-educativos de uso del ordenador e internet por parte de los adolescentes y jóvenes. Este proyecto continúa recientes investigaciones en dicha temática como las realizadas por Howard (1998), Gauntlett (2000), Harrison y Lewin (2001), Hutcby y Moran (2001), Taylor y Hogenbrirk (2001) o Holloway y Valentine (2003).

Nuestra pretensión se orienta al estudio y profundización en dichos escenarios analizando, entre otros aspectos, el uso que se hace de internet, el papel que juegan en el desarrollo social y educativo de los jóvenes, las necesidades a las que responden, los problemas que plantean y las interacciones que propician. De esta manera, pretendemos elaborar un estudio de uno de estos centros de ocio educativo en una localidad almeriense profundizando en el caso de una alumna.

Palabras clave: internet; educación digital; guadalinfo; alfabetización tecnológica.

[a] Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Almería

Teenagers faced with the possibilities of Internet and the new media

Abstract

The appearance of the New Technologies, at the end of the 20th century it has been provoking, in a gradual way, the Digital Revolution called, which has meant a set of changes and transformations that have ended in the Company of the Information, in whose bosom the Technologies of the Information and the Communication (TIC) suppose one of the trigger reasons of the economic and social restructuring that is taking place at the beginning of the 21st century (Area, 1996).

The project that here we sense beforehand partner tries to analyze and to understand the out-of-school contexts as educational scenes of use of the computer and internet on the part of the teenagers and young women. This project continues recent investigations in the above mentioned subject matter as the realized ones for Howard (1998), Gauntlett (2000), Harrison and Lewin (2001), Hutcby and There dwell (2001), Taylor and Hogenbrirk (2001) or Holloway and Valentine (2003).

Our pretension is orientated to the study and deepening in the above mentioned scenes analyzing, between other aspects, the use that is done of internet, the paper that they play in the social and educational development of the young persons, the needs those who answer, the problems that they raise and the interactions that they propitiate. Hereby, we try to elaborate a study of one of these centers of educational leisure in a locality almeriense penetrating in case of a pupil.

Keywords: internet; digital education; guadalinfo; technological literacy

1. Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación constituyen un referente de las escuelas de calidad (Levin, 2000). La interactividad y la virtualidad son dos características básicas relacionadas con la comunicación, la cooperación y la individualización (Martínez, 2004). Éstas podrían promover un cambio significativo en el proceso y los resultados de la enseñanza (Elboj, Valls, y Fort, 2000). El profesor puede orientar, prevenir y valorar el proceso, atender a las necesidades de cada alumno de forma gradual o crear entornos que ayudan a aprender a individuos con distintas necesidades (Bibeau, 1998; Cummis, 1989; Papert, 1995; Vigo, 2004). El alumno puede ser un protagonista activo, que toma decisiones y puede diseñar su propio itinerario. Además, las tecnologías de la información y la comunicación posibilitan la colaboración, el intercambio y la reflexión conjunta entre profesores, generándose redes en la enseñanza facilitadoras de "cambios que afectan a los entornos de aprendizaje, a la organización escolar, al currículo, a la formación del profesorado, a los roles docentes y discentes y a los métodos de enseñanza" (Martínez y Solano, 2003, p. 48).

Desde esta perspectiva, las tecnologías de la información y la comunicación permiten pensar qué se puede hacer para contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza (Cabero, 1998). En este sentido, podemos apreciar que dichos medios están siendo cada vez fruto de mayores aplicaciones, siendo sus funciones y características muy diversas (Claro, 2010).

Así, el uso de las TIC y las plataformas virtuales de aprendizaje pueden llegar a ser herramientas muy efectivas para todos los niveles educativos, contribuyendo a mejorar el rendimiento escolar, a fomentar la interacción entre el alumnado y a despertar el interés y motivación por el aprendizaje de manera atractiva (Guardia y Sangrá, 2005).

Son numerosas las investigaciones realizadas sobre el empleo de los nuevos medios de comunicación por parte de los jóvenes, manifiestando una constante preocupación sobre la posible incidencia que el empleo de este medio tiene en su proceso formativo (Buckingham, 1998; Buckingham y Sefton-Green, 1999; Livingstone, 2001). Estos estudios contribuyen a la información sobre el porcentaje de empleo de este nuevo medio educativo en relación con los antiguos (Livingstone 1998), analizando la forma de proteger a las personas jóvenes de la violencia presente en internet y los juegos de ordenador (Magrid, 1998; Oswell, 1999) y explicando cómo la escuela puede usar las nuevas tecnologías para ayudar a profesores y alumnos en el proceso educativo (Albero, 2001; Buckingham, 1998). En caso del empleo de internet por parte de los niños y adolescentes es también evidente una tendencia a ver esta tecnología como un instrumento necesario para el desarrollo de las capacidades de razonamiento, creatividad y comunicación (Castells, 2001; Tapscott, 1998).

Otro tipo de estudios intentan profundizar en los efectos en el alumnado en relación con las destrezas y procesos educativos y socioafectivos (Cox, 2003; Cox y Marshall, 2007). No obstante estos estudios son aún poco consistentes y muchas veces contradictorios.

En este sentido, si bien hay señales de efectos del uso de TIC en los aprendizajes, ello no está necesariamente vinculado al simple acceso o a un determinado uso –más o menos intensivo- de estos medios (ya que en algunos casos puede incluso estar asociado a peores resultados) sino al tipo de uso de dichas tecnologías y la combinación de una serie de factores consustanciales que resulten propicios (Adell, 2003; 2004).

Para dichos estudios, el problema sería esclarecer de forma consistente cuáles son esos tipos de uso o las razones detrás de la relación positiva o negativa entre ciertos tipos de uso y resultados de aprendizaje, volviéndose realmente difícil distinguir el impacto que una intervención específica genera en el alumno (Balanksat, Blamire y Kefala, 2006; Condie y Munro, 2007). De esta manera, no parece fácil determinar el papel que puede desempeñar dichos medios en cada uno de los aspectos educativos y los usos incidentes de carácter comunitario que habría que desarrollar para acentuar su vertiente positiva,

Ante dicha situación surgen interrogantes sobre si las TIC se están incorporando en los centros solamente desde un punto de vista tecnológico o se está realmente incardinando su vertiente pedagógica y en qué medida. Al mismo tiempo surgen demandas de valoración de la eficacia de las TIC para la mejora de la calidad de la enseñanza cuestionando el sentido de las mismas y la utilidad que están significando en la realidad (Dias, 1999; Dodge, 2002). Estas cuestiones, y otras muchas, demandan una reflexión profunda con objeto de conocer dónde nos encontramos y hacia dónde nos dirigimos en el desarrollo de la educación tecnológica (Downes, 2004; Etcheverry, 2005).

El caudal de datos, investigaciones e informes sobre la 'implantación' de las TIC y especialmente de internet en las escuelas (o en ambientes-contextos educativos formales), resulta ser un hecho irrebatible; sin embargo, sorprende comparativamente el escaso conocimiento disponible sobre la interacción de los menores y adolescentes fuera de la escuela, sus estrategias de uso y de aprendizaje, el papel que juegan estos escenarios de uso y los agentes en ellos, las prácticas que desarrollan y las habilidades que adquieren, la forma de adquisición y las características básicas de la –así denominada- nueva 'tecno-cultura' (de adolescentes y jóvenes).

En este sentido, "Guadalinfo" surge como parte del "Plan Estratégico para el Desarrollo de la Sociedad de la Información en Andalucía". Dicho proyecto Guadalinfo, tiene como objetivo principal, la Alfabetización Digital de aquellas generaciones y sectores que no conocen ni la utilidad, ni el funcionamiento de las nuevas tecnologías, tratando de evitar en todo momento, la conocida "brecha digital".

Los centros Guadalinfo son espacios públicos, de libre acceso dotados de equipamiento informático y conexión a internet en banda ancha, a través de los cuales se conseguirán alcanzar el objetivo principal del proyecto, estando destinados a todos los ciudadanos y ciudadanas de localidades de menos de 10.000 habitantes, aunque solidariamente, los primeros en beneficiarse del proyecto deberán ser aquellas personas y organizaciones con mayores dificultades de acceso a las nuevas tecnologías, siendo considerable la atención que se viene mostrando hacia el colectivo de adolescentes y la incidencia que puede representar de cara a la adecuada educación digital.

Nuestra pretensión se orienta al estudio de uno de dichos escenarios, analizando su carácter social y educativo, el uso que se hace de internet, el papel que juega en la comunidad, las necesidades a las que responde, los problemas que plantea y las interacciones que propicia. De esta manera, pretendemos elaborar una imagen comparativa del uso y del acceso de los ordenadores e internet que llevan a cabo los adolescentes y los jóvenes. Con ello se pretende generar un conocimiento que permita a los educadores comprender los nuevos patrones de relación con la información y socialización de los jóvenes aplicable a la enseñanza y a la formación del profesorado.

2. Diseño de la investigación

El objetivo general del estudio se encuentra en comprender el acceso y uso de internet de jóvenes, así como las interacciones y prácticas que despliegan, desarrollan y generan en este tipo de escenario socio-educativo[1]. Ello implica asumir la importancia de una doble problemática.

a Primero, que las interacciones de los agentes y sus prácticas, en relación con el uso de internet, son un elemento clave para comprender en profundidad el desarrollo, la implantación y penetración social y educativa de dicho medio. Por ello, en lugar de sobre-estimar el valor del 'contenido' en internet o de la 'comunicación on-line'; esta investigación pretende enfatizar, por así decir, lo que ocurre alrededor de la pantalla y del ordenador conectado[2]: es decir, el contexto social del uso de internet

b Segundo, que existen contextos socio-educativos paralelos y complementarios al contexto 'educativo' tradicional de uso de dicha tecnología: la escuela. Uno de estos contextos son los centros de ocio educacional como el que aquí analizamos. Es imprescindible, como ya han sabido ver algunos investigadores anglosajones, el papel que juegan en el acceso a las TIC, para poder mejorar considerablemente, los procesos educativos con y de las TIC en las escuelas.

Nuestra pretensión en el informe que presentamos está orientada a la consecución de los siguientes objetivos:

a Comprender el escenario social y educativo formado por un centro "Guadalinfo", analizando, entre otros aspectos, el empleo de internet por parte del alumnado, las necesidades a las que responde, los problemas que produce y las interacciones que esto propicia.

b Elaborar una imagen comparativa del empleo y del acceso a los ordenadores e internet que los adolescentes realizan.

c Generar un conocimiento que permita a los educadores entender los nuevos principios y criterios relacionados con el mundo digital y la socialización de las personas jóvenes y su aplicación al ámbito educativo y a la formación del profesorado.

La investigación que ahora se presenta se incardina en un enfoque o paradigma interpretativo, y ello por la naturaleza del hecho investigado, por los propios fines de la actividad investigadora, por el modo de abordar el análisis e interpretación de los datos y por la metodología cualitativa de la que nos servimos para la toma de información, siendo predominante en este tipo de investigaciones sociales y educativas.

De esta manera, en investigaciones como la presente, las entrevistas etnográficas (formales e informales) y los estudios de casos, se han convertido en los últimos años en procedimientos metodológicos fundamentales (Livingstone y Bovill, 1999; Stake 1995; Vázquez y Angulo, 2003).

Son numerosos los autores que consideran los estudios de casos o análisis de realidades concretas como el método más idóneo que permite el conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único, frente a lo común, lo general y lo uniforme, por cuanto presta atención a lo que específicamente puede ser aprendido de un caso simple, de un ejemplo en acción (Stake 1995). No obstante, al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de ir más allá de la experiencia descrita, puesto que al documentar la especificidad conecta con la experiencia de la audiencia a la que va dirigida el informe (Walker 1989). Así, según Stake (1995), el objetivo de toda investigación cualitativa consiste en acercarnos a la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad, centrando la indagación en los hechos.

Por todo esto, consideramos que sólo desde esta perspectiva podemos acercarnos al conocimiento de la realidad educativa que pretende analizar esta investigación (Goetz y LeCompte, 1988; Rodríguez, Gil y García, 1996; Taylor y Bogdan, 1986) puesto que la misma es cambiante y el contexto social y los individuos que la conforman, la influyen y determinan.

Identificación del caso-Guadalinfo:

En Andalucía la Consejería de Innovación, Empresa y Ciencia, viene realizando una política de extensión de la sociedad de la información y el conocimiento, en paralelo a la política desarrollada por la Consejería de Educación y de los municipios.

Dicha política se ha orientado a la creación de los así denominados Centros Guadalinex y en su promoción, no sólo como puntos de acceso a internet, sino de alfabetización digital. Dichos centros están abiertos tanto a adultos como a menores, adolescentes y jóvenes en general.

El centro objeto de esta investigación se encuentra ubicado en Albox, localidad de 10.000 habitantes del norte de Almería.

Técnicas e instrumentos:

Se han mantenido entrevistas con diez alumnos de 12/13 años **(Alumnos)** así como con el dinamizador-coordinador del centro **(Dinamizador)**, profundizando en el caso de una alumna **(Alumna en profundización)** y su contexto familiar **(Madre)**. Se ha procedido igualmente al análisis de documentos, fotos y observaciones/conversaciones informales (recogida de datos en cuadernos de campo.

3. Informe de investigación

Descripción del servicio del centro

En este centro existe un servidor que marca la jerarquía de red junto a catorce ordenadores clientes que no tienen información alguna; sin estar encendido el servidor dichos ordenadores no hacen nada. Según el dinamizador, a esto se denomina red "en estrella".

El sistema operativo que se utiliza es el Guadalinex (de Linux), recopilado por la Junta de Andalucía. Empezó por la versión normal y ya va por Guadalinex V.4. Es más avanzada, el entorno gráfico es más agradable. Se parece al Windows pero es de código abierto y no se cobra por las aplicaciones del mismo. Nos comenta el dinamizador que se puede cobrar por las mejoras de ese código pero no por el código base.

El servidor tiene dos discos duros, uno de copia de seguridad y otro de funcionamiento. Cada uno tiene 160 Gb. A cada usuario le administra una capacidad. Cuando se registra por primera vez se le asignan 50 Mb, aumentándolas en función de sus necesidades. Han llegado a tener algunos 4 Gb, pero, según nos comenta el dinamizador, esto se hace hasta donde se puede porque en dicho centro hay actualmente cerca de mil quinientos usuarios.

> "No podemos darle a todo el mundo un Gb" **(Dinamizador).**

Según nos comenta el dinamizador, la política que se sigue en este centro es no privatizar el almacenamiento, es decir, no dar a un usuario 4 Gb. Se les puede dar en un momento dado porque lo necesite pero luego debe recuperar esa información y dejar ese espacio para otra gente que lo necesite.

Hay grabadora de Dvd en el servidor, todos los ordenadores tienen lector de Dvd. Como la información está en el servidor, desde los clientes no pueden grabar ya que además no tienen privilegios para ello.

Desde el año 2008 tienen sistema Wifi y un punto de acceso de manera que los portátiles también puedan navegar, siempre y cuando se pida autorización y contraseña, respetando unos filtros que hay, ya que este centro trabaja con una red de diputación (intranet de diputación) y ella los tiene, para seguridad.

Los ordenadores no poseen sistema bluetooth; scanner sí pero de carácter básico, con una resolución de 1600 x 1200; impresora a color Hp y dos impresoras láser. Cada monitor lleva sus altavoces y el dinamizador ha completado con unos externos que son suyos, *"ya que se han hecho actividades como videoconsolas, algo de música, cursos, etc., y hacían falta para que se pudiera escuchar bien"* **(Dinamizador).**

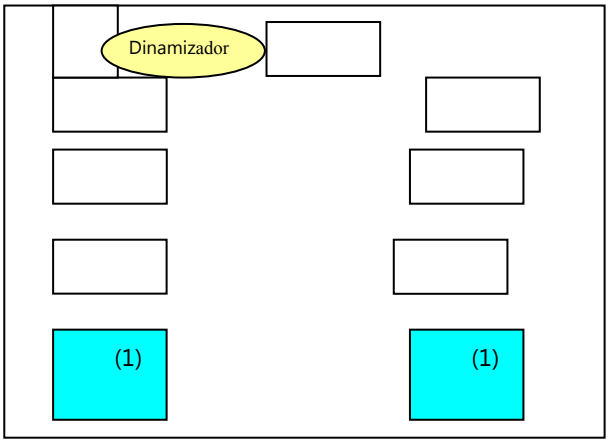
Todos los monitores son TFT de 15 pulgadas y la conexión a internet en todos los ordenadores es por cable. Todo se conecta en estrella al servidor, el cual posee un router que es el que se conecta a internet.

También nos comenta que hay cámara de fotos, proyector, usb, lápiz de memoria, teléfono fijo, aire acondicionado y bomba de calor.

Este centro Guadalinfo, al tener Albox ADSL, va por telefónica, pero en los pueblos donde no llega ADSL estos centros van por Iberbanda (intenet por satélite, que depende de las condiciones climatológicas la intensidad de la señal) o frecuencia de radio o satélite.

No hace falta antivirus, con el Guadalinux hay una seguridad ya que al utilizar distintos discos duros, la información se guarda en uno y se utiliza en el otro, por lo que si entrara un virus, como se utiliza en un disco duro distinto, el virus afectaría sólo al disco duro donde están los datos. El cortafuegos es de diputación.

Es un centro que empezó a funcionar en el año 2004, manteniendo un carácter compartido con cursos de cocina organizados por el Ayuntamiento de Albox y con agentes locales de promoción de empleo (ALPES) (1).



(Centro Guadalinfo Albox)

Los ordenadores están dispuestos en estrella para la protección del sistema, así los ordenadores-cliente no tienen privilegios de instalación/desinstalación ni de borrado. De esta manera se carga todo en el servidor y la gente lo que hace es consultar los

datos. Así se controlan todos los usuarios. Según nos comenta el dinamizador, no pueden controlar lo que navegan por la ley de protección de datos pero los contenidos, se supone que el filtro de diputación los controla. Si es algo no educativo debe impedirlo, "*pero sabemos que no lo hace del todo, ya que ha habido quejas por que algunos banner que saltan impiden acceder a páginas interesantes que por alguna pequeña cosa se cortan"* **(Dinamizador).**

Normas de uso y acceso

El Centro Guadalinfo es de acceso libre y gratuito para todos los ciudadanos de Albox, debiendo realizar la correspondiente inscripción como usuario del mismo. Los datos proporcionados por los usuarios solamente se utilizarán con fines de identificación y de generación de estadísticas de uso de los recursos del Centro Guadalinfo **(Reglamento de Régimen Interno)**.

Los horarios de disponibilidad son de 9.00 h. a 14.00 h. y de 18.00 h. a 21.00 h. de lunes a jueves.

Se intenta promover que todo usuario respete al prójimo en todo momento, guardando silencio y comportándose de manera cívica, sin estar permitido comer, fumar ni consumir bebidas de ningún tipo **(Reglamento de Régimen Interno).**

Se potencia el cuidado y mantenimiento limpio el Centro Guadalinfo usando las papeleras, ceniceros y otros elementos habilitados a tal efecto. Deberán custodiar los recursos utilizados en el mismo estado de limpieza y conservación en el que lo encontraron **(Reglamento de Régimen Interno).**

Se cuida el carácter educativo de las actuaciones que en él se desarrollan, vigilando el correcto uso de los accesos a internet por parte de los usuarios:

> "Aquí nos ponen límites, no más de 1,30 h de navegación y hay páginas que no nos dejan navegar, pero no saben por qué. Les sale un filtro que los prohibe. Si son páginas de lucha no deja" **(Dinamizador).**

Ámbito social, acción y coordinación

Según nos comenta el dinamizador, la iniciativa del proyecto es cubrir la brecha digital para aquellos que no tengan acceso en su casa. Al ser Albox un pueblo grande no es por socializar (como en un pueblo pequeño donde estos centros se convierte en centros sociales), sino que se utiliza más como ayuda a los desfavorecidos, pero se le deja a todo el que quiera, y se responde a todas sus demandas (mayores, jóvenes, etc.).

> "Surgió como consecuencia de la alfabetización digital para cubrir la brecha digital y para los pequeños que se apuntaron al carro de las nuevas tecnologías" **(Dinamizador).**

Así, se garantizó que en esta localidad, al igual que en el conjunto de Andalucía, hubiese un centro en el que se pudiera tener acceso a internet por parte del conjunto de la población, favoreciendo la alfabetización digital mediante distintas actividades y horario en función del tipo de población atendida.

No obstante, el objetivo del proyecto ha cambiado en los últimos años, pasando ahora a centrarse más en la educación del uso responsable de las nuevas tecnologías, al considerar que la gran mayoría de los ciudadanos tiene, de una u otra forma, acceso a internet.

> "Ahora el objetivo del proyecto supone que esas fases se han superado y ahora la siguiente fase es el uso responsable, ya saben que hay que tener un poco de responsabilidad" **(Dinamizador).**

Así, es conveniente advertir sobre los peligros y consecuencias de las descargas fraudulentas, los virus, el uso moderado y consciente de las redes sociales, etc.

> "Ellos no son conscientes de si está bien hecho o no, sin tener en cuenta si el ordenador ha tenido un virus y mi padre ha tenido que formatearlo y que le ha costado 60 euros, ellos al final no lo aprecian, lo único que aprecian es que se han descargado un juego y que lo tienen y juegan" **(Dinamizador).**

Es necesario ese proceso formativo para explicar los peligros de un mal uso de internet y hacerlo desde edades tempranas.

> "Si pero los peligros de la informática hay que explicarlos desde primera hora, porque un chiquillo que ya ha recorrido muchos caminos cómo le explicas ahora que hay mucha inseguridad" **(Dinamizador).**

Por otra parte, sería fundamental la colaboración de las familias para dicho aspecto educativo de las buenas prácticas en internet, ya que es en sus casas donde realmente pasan la mayor parte del tiempo conectados.

> "Dicen vamos a las buenas prácticas al Guadalinfo, pero si luego en su casa van a hacer lo que les dé la gana, qué buenas prácticas les podemos dar así. Es lo que está pasando" **(Dinamizador).**

Así, los padres suelen desconocer lo que sus hijos hacen en el Guadalinfo y carecen de conocimiento informático para realizar un adecuado seguimiento y orientación-apoyo de las tareas de sus hijos.

> "No sé lo que hace en el centro y mi hija no me habla de lo que hace allí" (Madre).

> "Yo no tengo información para saber educar a mi hija en internet, aunque creo que sería necesario y que tendría que saber manejar las herramientas…" **(Madre)**

De esta manera, el problema es el desconocimiento de los padres y que no le dan importancia que tiene el tema al creer que con un ordenador no pueden llegar a hacer cosas malas.

> "Los padres no se dan cuenta del peligro de las redes sociales, no saben del peligro por desconocimiento, por su trabajo no utilizan y no han tenido ordenador y creen

> que el ordenador es un juego, no una herramienta para que les ayude en el colegio, no lo ven como una herramienta" **(Dinamizador).**

Ante el tema de la seguridad y el uso responsable, se han desarrollado numerosos cursos desde el centro Guadalinfo, intentando captar tanto al alumnado como a los padres para asegurar el beneficio de las acciones que comentamos. En cualquier caso, a dichos cursos suelen asistir, en su mayoría, gente adulta que buscan la formación en aspectos puntuales como medio de apertura social.

> "Para el tema de las redes sociales se realizan cursos formativos, si bien son las personas mayores los que realizan más demandas de asistencia a los mismos. Los jóvenes no van a los cursos, van más que nada a utilizar internet, los cursos van más dirigidos a gente mayor" **(Dinamizador).**

Así, entre la gente que utiliza la navegación libre -mayoritariamente niños entre los 10-16 años-, el dinamizador los intenta agrupar por inquietudes o por edades. Cuando hay un grupo en espera de una actividad de formación (un mínimo de 5) se hace un curso para ellos que responda a sus necesidades, aunque luego se completa con otros usuarios que se interesen, y se discute el horario que les convenga

Además, en los casos en que dichos cursos son realizados por jóvenes, se echa en falta la necesaria coordinación con las familias, ya que sólo podremos garantizar una aplicación real de lo impartido si contamos con el apoyo y mantenimiento de las mismas reglas y normas en el ambiente familiar.

> "Hay cursos, ellos hacen cola para meterse y se les explica las buenas prácticas, los riegos que tienen las redes sociales, etc., pero cuando se van a su casa no se les puede controlar los móviles, internet…" **(Dinamizador).**

Por otra parte, los jóvenes, sobre todo al llegar al instituto, dejan de mostrar interés por dichos cursos, siendo partidarios de utilizar internet como medio de ocio y de comunicación social (redes sociales) y descuidando las reglas de su uso o la inversión de tiempo en el aprendizaje de su útil aprovechamiento.

> "En cuanto llegan al instituto vienen al Guadalinfo y no les interesan ningún curso, los chiquillos lo que quieren ahora, sobre todo esa generación de los 12 años a los 16, es estar pendientes sólo de las redes sociales" **(Dinamizador).**

Además suelen reducir su tiempo de asistencia al centro Guadalinfo y cuando vienen se centran en un uso práctico y reducido de la navegación (descargas o redes sociales), perdiendo interés por la formación o por el uso responsable.

> "Pues suelen ir la gente mayor y los zagalillos pequeños. Yo voy menos y hago las cosas en mi casa. Me acerco a consultar las redes o para descargarme música" **(Alumna profundización)**

> "Yo en Albox llevo desde el 2007 al 2010. He tenido varias generaciones, pues los que en el 2007 estaban en 5º ó 6º cuando llegan al instituto vienen menos por aquí, también porque tienen que estudiar más, pero no vienen para aprovechar el tiempo, van a conectarse 5 minutos al tuenti" **(Dinamizador).**

Al dedicar tanto tiempo a las redes sociales, los trabajos escolares se vuelven "basura", aprovechando los trucos de internet y "copiar y pegar" para agilizar los mismos.

> "Sí, le dedican muchísimo tiempo; entonces no me vale que luego me vengan con historias. Eso que se lo digan a otro todavía, pero yo los veo, porque las redes sociales te sirven pero por otro lado te pueden tener controlado todo lo demás, por eso cuando yo les digo que se descarguen información se meten en la wikipedia. Esto lo han aprendido de memoria y cogen y seleccionan desde arriba hasta abajo y algunos cogen hasta el anagrama" **(Dinamizador).**

Cuando el alumnado ya ha pasado de los 16 años suele estar más seguro de lo que quiere y se dedica a hacer bien su trabajo, siendo el periodo 12-16 el más problemático de cara a la orientación del uso responsable de internet.

> "El que ha pasado de los 16 está seguro de lo que quiere: hacer bien para su trabajo y su estudio. En el paréntesis 12-16 sólo están pensado en hablar con éste con la otra, en lo que han puesto en el tuenti o en facebook. Yo no entiendo cómo todavía no se ha mediado desde los sitios educativos. Hay que darles una educación, si no esta generación está perdida en lo que se refiere a la informática" **(Dinamizador).**

Quiero señalar que, de los alumnos entrevistados en este estudio, dos están en 6º de primaria. Tienen 2 y 4 hermanos mayores respectivamente (ellos son los más pequeños). Sus padres trabajan como montador de chimeneas y soldador de máquinas, dedicándose las madres a las tareas domésticas.

En cambio, la alumna de profundización es mayor. Está en 3º ESO. Tiene un hermano de 20 años y es huérfana de padre. Su madre trabaja como administrativa en el Ayuntamiento. Según nos comentan, se suelen poner de uno en uno en los ordenadores ya que hay muchos. No se ha hecho aún ninguna actividad de dos en dos.

> "Venimos solos y aquí hacemos amigos". **(Alumnos)**

Cuando vienen solos también se ponen de uno en uno (trabajos, correos, consultas…) ya que se intenta respetar la información privada. Además cada uno entra con su contraseña y entra como único usuario. Con la política de privacidad cada cual guarda sus documentos y nadie debe verlo. Si algún usuario quiere que alguien se ponga al lado eso es su voluntad. El dinamizador nos comenta que, si quieren, les deja de dos en dos.

> "Venimos cuando tenemos que hacer algún trabajo o algo, nos metemos en internet de uno en uno". **(Alumnos)**

Otra faceta de coordinación que habría que considerar es la realizada con los profesores de los centros educativos, los cuales deberían realizar acciones formativas con el alumnado y no sólo dar por sentada la formación en la materia para su utilización meramente instrumental, lo cual acaba provocando un uso viciado y fraudulento en torno a los trabajos que desde los centros se plantean.

> "Dicho proceso formativo debería realizarse desde primera hora y en colaboración con padres y profesores, con objeto de garantizar su eficacia, si bien no es algo que se vea de manera generalizada" **(Dinamizador).**

Incluso en la faceta meramente instrumental, tampoco está garantizado que el conjunto de los alumnos tenga ordenador en casa y que domine en mecanografiado, manejo del software-procesador o navegación por la red.

> "Así, muchos chiquillos, con los trabajos que les exigen los profesores, que sean en el ordenador, si no hay ninguna asignatura de informática en el colegio cómo les exigen a un niño que el trabajo sea en el ordenador. Incluso si tienen ordenadores en casa, pero yo también puedo tener un pico y no saber" **(Dinamizador).**

Como conclusión de todo lo que venimos comentando, podemos destacar el gran desfase que existe entre los tres sectores sociales que comentamos en relación con el uso de las tecnologías digitales: jóvenes, docentes y familiares

> "Hay una brecha digital entres los tres increíble en las nuevas tecnologías: los alumnos porque el 80% saben más que los profesores; los padres, por lo menos el 40% son totalmente nulos. Entonces si no hay un seguimiento desde el colegio, el alumno va por delante del profesor y los padres no tienen ningún manual para saber lo que está bien o no; es totalmente incontrolable" **(Dinamizador).**

Contra esta realidad se han tomado algunas iniciativas en el centro Guadalinfo, como es la realización de proyectos de formación conjuntos, intentando fomentar la participación conjunta del profesorado de los colegios en sesiones formativas con los padres de cara a la utilización de las herramientas informáticas y del uso responsable de internet, pero el resultado no ha sido alentador.

> "Al final del curso pasado se realizó un proyecto, las tic en las aulas, con objeto de ayudar a los padres a que sepan cómo es el ordenador para que los padres vengan al Guadalinfo con los ordenadores y explicarles cómo funciona un ordenador. Profesores de los 3 colegios vinieron y 9 miembros de las asociaciones de padres. Hablé con ellos, pero fue como hablar con la pared. Y los alumnos algunos vinieron y otros no. Pero es normal, si los profesores y los padres no presionan" **(Dinamizador).**

Quizá el problema no está en los familiares sino en los planteamientos que se realizadn desde las instancias para motivar su participación y formación, provocando que ese aprendizaje sea efectivo. No es normal que desde la Junta de Andalucía se haya proporcionado ordenadores al alumnado (Escuela TIC 2.0) y no se hayan instaurado los mecanismos de formación y orientación a los padres sobre su uso o seguimiento por los hijos.

> "La verdad que me interesa mucho y me encantaría saber sobre el tema para ayudar a mi hija..." **(Madre)**

Tipología de actuaciones desarrolladas

El centro de Albox tiene destinado, para lo que es el funcionamiento del centro, 35 horas semanales y se distribuyen en cuatro tipo de actividades

a De coordinación del centro (planificación de actividades a realizar, funcionamiento del centro, cumplimentación de datos que pide la Junta): 10 horas. Se pueden distribuir cómo se quieran siempre que no sean más de dos horas seguidas por día.

> "En esas horas no tiene por qué estar abierto el centro porque no vas a estar pendiente de la gente, aunque nosotros aquí siempre lo tenemos abierto". **(Dinamizador)**

b Luego hay 5 horas de navegación libre para el usuario.

c Las otras 20 horas se dividen en cursos de formación o actividades formativas, actividades coordinadas con otros centros/provincias y actividades fuera de las formativas (talleres, tertulias, charlas, cuestiones que les interesen al usuario). Aquí, según nos comenta el dinamizador, se han hecho torneos de play station con los críos, talleres de pintura, exposiciones de escultura… En definitiva, cualquier actividad que interese al usuario.

Según nos comenta el dinamizador, los más pequeños utilizan los ordenadores para cosas lúdicas, juegos, vídeos de youtube, etc., aunque no se los pueden descargar. Los más jóvenes suelen navegar, utilizar el Chat, Messenger, cosas lúdicas para entretenerse.

> "Tenemos muchos contactos en el Msn: 128. Se suelen meter muchos a la vez, según la hora. Hablamos con algunos, no con todos, al primero que conteste. El correo electrónico no lo vemos mucho, pero a veces sí, el Hotmail, para ver los mensajes" **(Alumnos).**

Los mayores (+17 años) para hacer trabajos, para consultar datos universitarios, ver notas, etc. Nos comenta el dinamizador que en el pueblo hay mucha gente que no tiene internet y para eso está dedicado todo esto. Por eso se le permite que, si está fuera de las horas de navegación libre, consulte de cualquier forma.

> "Hay gente que nos pide ayuda para sacar la vida laboral, utilizar la firma digital, etc." **(Dinamizador).**

Asimismo, esta gente mayor sí suele utilizar el Msn o los Chat para comunicarse con la familia. Los alumnos nos comentan que en su casa no tienen ordenador con internet, siendo ese el motivo por el que acuden al centro.

> "Si tuviéramos internet no vendríamos. Yo preferiría entrar en casa porque estoy más íntimo." **(Alumnos)**

Uno tiene ordenador en casa (en su cuarto) y otro no. El otro amigo dice que se lo van a comprar ahora y se lo pondrán en su cuarto. Sus habitaciones tienen póster de lucha y decoración abundante. Están solos en su habitación y no la comparten.

Según la madre entrevistada, considera que su hija acude al centro por la ayuda que le proporciona el dinamizador a la hora de realizar los trabajos de clase, ya que tiene internet en su casa y realiza mucho tiempo en la misma conectada para los contactos y comunicaciones en las redes.

> "Yo pienso que va al centro porque el chico del Guadalinfo le ayuda en muchas cosas" **(Madre).**

Códigos emergentes

> "El lenguaje que utilizan en el Msn es un castellano cambiado, se están perdiendo las reglas y cada uno utiliza las letras como él quiere, metiendo dibujitos en medio" (Dinamizador).

Según nos comenta el dinamizador, parece un jeroglífico y cada uno lo hace a su manera.

> "De cualquier forma, también es ingenioso y desarrolla la imaginación pero es un código libre…" **(Dinamizador)**

Eso códigos se los van comunicando y cambiando de uno a otro, con la propia práctica. Nos comenta el dinamizador que la gente mayor cuando se comunican con los hijos no lo entiende y le preguntan a él. Al tiempo, ellos mismos acaban utilizando también esos códigos, por reducir el tiempo, por agilizar la conversación.

La utilidad del correo parece menor ya que, si bien en la gente mayor predomina, los jóvenes quieren una respuesta rápida, interactuar rápidamente, pregunta-respuesta. El correo electrónico les gusta menos a no ser que sea para enviar una foto. En el correo electrónico hay que exprimir más la información, ya que como se sabe que no va a tener la información inmediata pues envías todo bien completo y pensado, es como una carta y la gente joven no está acostumbrada a redactar. Ellos quieren preguntas cortas y rápidas para obtener información corta y rápida y así echar el rato. Eso está bien porque están aprendiendo una forma de comunicarse pero se está desvirtuando las normas de esa forma comunicativa; nadie les está enseñando cómo comunicarse.

> "Aquí se intenta dar unas pautas a seguir pero es complicado. Yo les propongo ejercicios y trabajos donde ellos cogen información y me hacen resumen para ver la capacidad que tienen de leer y comprender. Les animo a terminar con algún premio, de jugar, etc. Así, leen, que es una cosa que antes de llegar aquí estaba perdida, ya que no leían nada, sólo jugar y Msn, cosas que no les aportaba nada nuevo. " **(Dinamizador).**

Nos comenta el dinamizador que la utilidad de este tipo de actividades se ve reflejada en las conversaciones del Msn ya que, sólo con la realización del resumen, comienzan a manejar mejor el ratón/teclado, escriben más rápido y en el Msn, al escribir más rápido se comen menos letras en su lenguaje individual.

Los alumnos entrevistados nos comentan que esto de manejar el Msn o utilizar un lenguaje simplificado se aprende de costumbres de escribir, lo hemos visto a los hermanos mayores y también a mis padres y amigos. Otras veces reconocen que lo inician aquí.

Cada usuario se puede poner en el ordenador que quiera, que con su clave y usuario, disponiendo de su propio espacio con su configuración.

> "Si él quiere la del Guadalinfo pues esa, si no pues puede cambiar todas las cosas que quiera en escritorio, etc. Pone la foto, iconos que quiera…" **(Dinamizador)**

Como apodos se ponen nombre de personajes de ficción o de dibujos animados, por ejemplo mother o raider, reconociendo que suelen estar en el centro desde las 7,30 h. hasta las 9 h. los lunes, miércoles y jueves (como ocio recreativo). Les gusta cómo está Guadalinfo y no les hace falta el viernes que dedican al fútbol o a otra cosa.

El teléfono móvil y los jóvenes

Suelen comenzar muy pronto el uso de los móviles, existiendo una gran mayoría que lo tienen de uso común y personal.

De los alumnos entrevistados, uno tiene teléfono móvil y otro no. En casa del primero tiene un móvil cada miembro (cuatro teléfonos), existiendo un límite en el consumo asignado.

> "Es tarjeta de saldo y cuando se acaba y se gasta pues ya está" **(Alumnos).**

En cambio, la alumna de profundización no tiene límite en el gasto.

> "No, no tengo, limite en el gasto" **(Alumna profundización)**

Los suelen utilizar principalmente para comunicación, aunque también reconocen su utilidad para hacer fotos o escuchar música.

> "Para escuchar música, hacer fotos y comunicarme con mis amigos" **(Alumna profundización)**

Con los móviles se comunican mediante llamadas, toques y mensajes. Los toques tienen mensajes variados: "que no nos queda saldo", también "que me acuerdo de ti", según quien lo dé significa una cosa u otra. También se mandan fotos pero advierten que es más caro y lo hacen menos. Guardan algunos de los mensajes, aunque los de publicidad no. En la portada del móvil tienen a sobrinos o familia. No tienen fundas pero sí pegatinas de luz, antes de que empiece a sonar. Como normas sus padres les dicen que no llamen por tonterías y les han dicho que no llamen a prefijos de compraventa, etc. Es curioso que no les han advertido para que no llamen a prefijos 908 ó 905 que son de adultos. Así, el único control que suelen realizar es el relacionado con el consumo.

> "Lo controlo por que le miro el móvil y miro el consumo que tiene" **(Madre).**

Los mensajes de móvil lo utilizan, pero *"debemos controlar porque si no la factura…"* **(Alumnos),** siendo frecuentemente emitidos hacia los contactos usuales que suelen ser amigos.

Cuando escriben los nicks (tanto en internet como en los móviles) ponen letras y hacen palabras raras (Raider) o de personajes de dibujos animados, etc. A veces salen de los propios nombres. Asimismo reconocen que les ponen fotos suyas o de internet, que los personalizan.

Como hemos comentado en el apartado anterior, es frecuente la utilización de códigos propios que van "negociando" entre grupos más o menos amplios en cuanto al significado asignado.

> "Hay algunos universales, pero otras palabras que entendamos nosotros, entre amigos" **(Alumna profundización)**

Internet, ocio y adolescencia

Como juegos utilizan páginas on line y también lo hacen en red para comunicarse entre todos, cada uno tiene un tiempo de espera para que el otro maniobre. Pueden jugar entre ellos de aquí o entre ellos y otros de otro lugar. Son juegos de estrategia, debiendo ingeniárselas para vencer mediante herramientas.

> "Jugamos a juegos de lucha, pressing-cach, fingidas. No es bonito pero me gusta como entretenimiento" **(Alumnos)**.

De vídeojuegos tienen la play-station, y la game-boy no pirateadas. Los juegos los compran. Les gustan los de aventuras (kin-kong). Tienen lector de mp3 con pantalla, aunque no de mp4. Lo utilizan de vez en cuando. Les gusta música tecno, house, y trasvasan la música del ordenador al mp3. Aquí no pueden descargar pero sí en casa o de otros amigos. Les gustan las películas de terror, de deportes, de aventuras, de risa. De TV les gustan los concursos, series "el internado…" La radio no la utilizan, utilizan más la música en el ordenador y en el mp3.

Suelen comenzar muy pronto el uso de internet, dedicándolo a actividades variadas: comunicación y redes sociales, descarga de juegos, música, navegación libre y consulta de información, apoyo al estudio, etc.

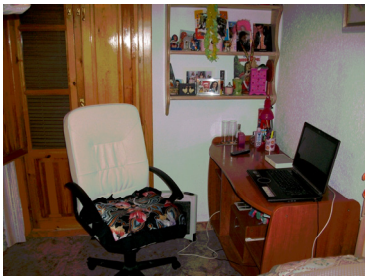
En la faceta comunicativa (chats, foros o correos) encontramos el mismo fenómeno de los códigos emergentes, si bien en menor medida que en los sms, dado que aquí no hay límite de caracteres.

Al igual que con el uso de los móviles, no existe al adecuado control paterno en cuanto al uso que se realiza, lo cual se ve incrementado debido al desconocimiento familiar del manejo de estas herramientas y los peligros que pueden conllevar.

Sólo, en ocasiones, existe una restricción en la cantidad de tiempo que desde el ambiente familiar se considera aconsejable para estas actividades.

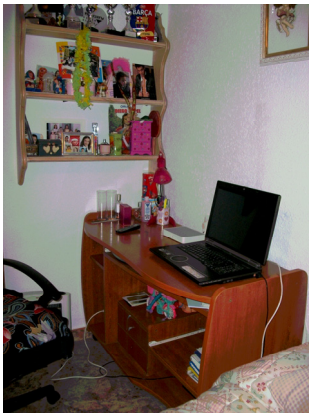
Si analizamos el ambiente familiar de trabajo de uno de estos alumnos, apreciamos que en su cuarto no dispone de impresora o escáner, debiendo ir a la habitación del adulto cuando necesita tales servicios, lo cual es indicativo del uso que da al ordenador e internet y de la importancia que la familia otorga al uso responsable y productivo del mismo.

> "Trabajo aquí, luego voy para imprimir a la habitación de mi madre. Tampoco suelo utilizar el escáner. Si me hace falta pues voy a ese cuarto" **(Alumna profundización)**



(Habitación alumna 3º ESO)

Como vemos, en la habitación de esta alumna no existen estanterías con libros o material de trabajo visible, abundando los aspectos decorativos, un sillón cómodo y un portátil con conexión por cable (ADSL). Tampoco se aprecian juegos, equipos de música u otra faceta de ocio. Este hecho refrenda la principal actividad recreativa que realiza la alumna, ocupando el portátil la totalidad del espacio de trabajo en la mesa.



(Mesa de trabajo, alumna 3º ESO)

No obstante, la habitación es adecuada en relación al espacio, luz, ventilación y ordenación de materiales, mostrando independencia del resto de habitaciones y privacidad para un uso potencialmente adecuado del tiempo de trabajo/ocio.

Se confirma que la madre no ejerce ningún control sobre el tipo de páginas que visita su hija ni sobre la utilización que hace de las mismas, aunque declara que considera que lo utiliza tanto para las redes como para el estudio.

> "No controla las páginas que visita o para qué utiliza el ordenador, aunque a veces veo que hace cosas de estudio. La verdad es que la mayoría de las veces está comunicándose con sus amigos en el tuenti, que es la página en que están y allí hace mucho de fotos o chat" **(Madre)**

La alumna reconoce que suele dedicar tres horas diarias a internet, si bien el periodo fijo es por la noche, antes de dormirse y defiende las redes sociales como la principal herramienta de uso recreativo y de comunicación.

> "Sobre todo por la noche…De todas formas suelo coger una hora y medio por la tarde y luego por la noche otra hora y media Lo mejor son las redes sociales porque allí está todo junto. En el tuenti lo tienes todo…" **(Alumna profundización).**

El sentido de las tecnologías en el siglo XXI

En opinión del dinamizador, es un hecho que se está imponiendo la utilización de las tecnologías digitales en los jóvenes: móvil, internet, etc.

> "Aquí con 9-10 años ya llevan móvil y eso es imposible pararlo" **(Dinamizador).**

En la misma línea aparecen los comentarios de los alumnos entrevistados, al señalar que *"si desaparecieran estas tecnologías sería un descontrol, ya que… preferiría que desaparecieran otras cosas, y lo último el ordenador* (otros amigos prefieren el móvil)" **(Alumnos).**

Reconocen saber que no es bueno estar muchas horas delante pero les gusta.

Echarían en falta el ordenador porque les hace falta el Msn y además declaran que tiene muchos programas y vale para muchas cosas. Les gusta más el Msn que la comunicación cara a cara porque no hace falta identificarse y pueden hacer lo que quieran, mandarse fotos, etc. Si fuera siempre con Webcam no les gustaría porque perdería la intimidad, "*daría vergüenza lo que pudiera decir"* **(Alumnos).**

Según declara el dinamizador, los móviles e internet tienen cosas buenas, podemos estar así en comunicación que es bueno y puedes tener rápida información que necesitas, considerando a internet como la enciclopedia más grande.

> "Ventajas tiene muchas, porque tienen mucha información de primera mano, con un acceso muy directo. Los inconveniente, pues que lo utilizan más como juego que para buscar información" (Madre).

Por tanto, su utilización puede facilitar ampliamente el desarrollo del conocimiento. Lo negativo, en palabras del dinamizador, es cómo utilizar ese conocimiento, "*el peligro es que los niños ya saben más que los padres y si antes les dábamos las pautas a los críos hoy los padres no tienen ese conocimiento e internet – móvil se les escapa*" **(Dinamizador).**

Sin embargo su uso y abuso puede conllevar problemas de diverso ámbito y consideración que exigen una orientación y educación por parte de las instancias educativas (familia y escuela) para impedir que los adolescentes conviertan lo que inicialmente es una ventaja del progreso en un obstáculo para su adecuado desarrollo social, afectivo y profesional.

> "El problema es que te metes y se te olvida que tienes que estudiar" **(Alumna profundización)**

Los padres no saben lo que hacen los críos con ellos. Habrá quien los utilice con buenos fines y otros que no obtendrán recompensan o incluso perjuicios. Aquí se intenta promover un uso bueno de las NNTT, para que en su casa puedan trasladarlo, pero el dinamizador reconoce que no es fácil.

Advierte que no se educa en las escuelas en este sentido, además hablamos de una red mundial con intereses determinados y aunque se vea que tiene cosas buenas también hay riesgos y precisaría unidad, que no la hay, de todas las instancias. En su opinión, la información debería iniciarse en los padres de hijos pequeños ya que a los 5-6 años ya estarán manejando un ordenador, para que cuando llegue el momento estén preparados. Que los padres tengan claro lo que quieren para sus hijos y las consecuencias que tiene el uso de las NNTT, tanto lo bueno como lo malo. El problema es también el tiempo de los padres, además de su poca formación.

> "No es tema de los padres. Es imposible, los padres no lo pueden controlar, si tú te quieres meter, te vas a meter, si no en tu casa, vas a Guadalinfo y te metes" **(Alumna profundización).**

El dinamizador advierte que hoy día internet está en todo lo que nos rodea y se puede aprender todo y los docentes tampoco lo utilizan en modo educativo ni están actualizados al respecto, volcándose su uso como algo liviano, sin sacarle el partido que pudiera.

> "Hoy las NNTT están ahí y se van a trabajar todas las materias con el ordenador, y más en el futuro, así que aparte de didáctica hay que saber utilizar esto" **(Dinamizador).**

A modo de conclusión, el dinamizador nos señala que a esto no se le pondrá nunca freno así que habrá que reorientar mediante la educación un buen uso y aprovechamiento. No hay que controlar sino educar antes de que lo use mal, desde pequeños. Todos aprendemos de nuestros errores y uso y lo que necesitamos es que nos orienten, no que nos controlen.

4. conclusiones

Es un hecho constatable que se hace imprescindible ampliar los usos de internet que ahora hacen los adolescentes, para lo cual sería necesario guiarlos, abrirles nuevas opciones y formas de construir su conocimiento. Pero para conseguir todo esto no sólo hace falta facilitar el acceso y formación de estos medios con centros como los que se abordan en este estudio, sino que se vuelve igualmente necesario trabajar un entramado social complejo que pasaría por reestructurar las funciones de la familia y de la escuela, y por supuesto poner los medios necesarios para que estas reestructuraciones fueran posibles.

Así, estos medios no son únicamente posibilitar el acceso a un ordenador conectado a internet; éste sería el último eslabón de la cadena. El primero debería implicar el diseño de una buena política de protección y formación a la familia que se planteara adoptar las medidas necesarias respecto a los horarios laborales, que diera a los padres la posibilidad de acceder a una mejor formación cultural y también el tiempo necesario para poder ejercer como padres en su propio hogar. Es un dato importante comprobar la relación directa que existe entre la formación cultural de los padres y su tiempo de dedicación a los hijos, con el rendimiento escolar de éstos (Livingstone, 2001; Tapscott, 1998).

Esta relación se irá haciendo también cada vez más evidente en la forma en que distintas familias utilizan la red. Si no se ponen los medios necesarios, internet no hará más que aumentar los desniveles ya existentes en cuanto a acceso a la información y competencia escolar, que están marcados no sólo por el disponer o no de tecnologías de la comunicación en el hogar, sino también por el nivel de recursos materiales en general, su accesibilidad y el interés y apoyo familiar.

5. Notas

[1] Dicho estudio forma parte de un proyecto de excelencia de la Junta de Andalucía 2008 denominado ESCENARIOS, TECNOLOGÍAS DIGITALES Y JUVENTUD EN ANDALUCÍA, (con referencia: HUM-02599), dirigido por D. Félix Angulo Rasco, cuyo objetivo general se encuentra en comprender el acceso y uso de Internet de la juventud española, así como las interacciones y reestructuraciones que despliegan, desarrollan y generan en tres escenarios socio-educativos: Centros de Secundaria/Bachillerato, los hogares, las bibliotecas y los cibercafés/centros de ocio.

[2] Furlong (2002) utiliza la expresión 'screen-based technologies'.

6. Referencias bibliográficas

Adell, J. (2003). Internet en el aula: a la caza del tesoro. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, nº 16,* 13-34. Recuperado el 5 de abril, 2012 de http://www.uib.es/ depart/gte/edutec-e/revelec16/adell.htm.

Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, nº 17*, 35-55. Recuperado el 6 de marzo, 2012, de http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/adell _16a.htm.

Albero, M. (2001). Internet, escuela y vida cotidiana en la infancia. *Telos (Revista de Estudios Interdisciplinarios, vol. 3*, nº 1, 9-20.

Área, M. (1996). *La tecnología educativa y el desarrollo e innovación del currículum*. Recuperado el 12 de marzo, 2012, de http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologíaeducativa / doc-sep.htm.

Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). The ICT Impact Report. *A review of studies of ICT impact on schools in Europe. European Schoolnet, European Comission*. Recuperado el 18 enero, 2008, de http.//ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf.

Bibeau,R. (1998). L`élève rapaillé. *Les cahiers pedagogiques,* 362, 20-23.

Buckingham, D. (1998). *Teaching Popular culture. Beyond Radical Pedagogy*. London: UCL Press.

Buckingham, D. y Sefton-Green, F. (1999). Children, Young People and Digital Technology (Special Issue). *Convergence: The Journal of Research into New Media Technologies, winter, vol. 5* number 4, 13-29.

Castells, M. (2001). The Internet Galaxy. Reflections on Internet, Business and Society. Oxford: Oxford University Press.

Cabero, J. (1998). Corren nuevos tiempos para seguir pensando en nuevos proyectos. El papel de las nuevas tecnologías en el cambio y la innovación educativa: sus posibilidades y limitaciones. En M. Cebrián y otros (Coords.) *Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Málaga: ICE/Universidad de Málaga (pp. 126-133).

Claro, M. (2010). *Impacto de las Tecnologías Digitales en el aprendizaje de estudiantes*. Estado del Arte. Documento de Proyecto. Proyecto @LIS2, Componente Educación. Santiago de Chile: División de Desarrollo Social CEPAL.

Condie, R. y Munro, B. (2007). *The impact of ICT in schools – a landscape review*. Recuperado el 15 de enero, 2008, de http.//partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/ page_documents /research/impact_ict_schools.pdf

Cox, M. (2003). ICT and attainment: A review of the research literature. *ICT in Schools Research and Evaluation Series* – No.17. *DfES-Becta*. Recuperado el 21 de mayo, 2012, de www.becta.org.uk/page_documents/research/ict_attainment_summary. pdf

Cox, M. y Marshall, G. (2007). Effects of ICT: Do we know what we should know? *Education and Information Technologies, 12(2)*, 59-70.

Cummis, J. (1989). De la ciudad aislada a la aldea global. El microordenador como catalizador del aprendizaje cooperativo y el intercambio cultural. *Comunicación, lenguaje y educación,* 1, 57-70.

Dias, L.B. (1999). Integrating Technology. *Learning & Leading with Technology, nº 27* (3), 10-21.

Dodge, B. (2002). *The WebQuest Page*. Recuperado el 28 de febrero, 2012, de http://webquest.sdsu.edu.

Downes, S. (2004). Educational Blogging. *Educause Review, vol. 39, nº 5 (September/October 2004),* 14-26. Recuperado el 5 de mayo, 2012 de http://www.educause.edu/pub/er/erm04/erm0450.asp.

Etcheverry, R.E. (2005). Internet y educación. Recuperado el 20 de abril, 2012, de http://www.marketingdireccion.com/descargas/Internet_y_Educacion.pdf.

Elboj, C., Valls, R. y Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa en la sociedad de la información. *Cultura y educación*, 17/18, 129-141.

Gauntlett, D. (2000). *Web.Studies: Rewiring Media Studies For The Digital Age*. London: Arnold

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Guardia, L. y Sangrá, A. (2002). Multimedia Instructional Design vs. Learning Objects Development. *ON LINE EDUCA BERLIN, 2002*. Recuperado el 20 de mayo, 2012, de http://www.online-educa.com/en/.

Harrison, C. y Lewin, C. (2001). *The ImpaCT2 evaluation: attempting to evaluate the impact on school achievement of ICT in the schools, in the home, and in the community.* Paper presented at CAL2001 conference, University of Warwick.

Holloway, S.L. y Valentine, G. (2003). *Cyberkids: children in the information age*. London: Routledge Falmer.

Howard, S. (1998). Wired-Up: Young People and the Electronic Media. London: UCL Press.

Hutchby, I. y Moran-Ellis, J. (2001). *Children, Technology and Culture. The Impacts of Technololgies in Children´s everyday Lives*. London: Routledge Falmer.

Levin, H.M. (2000). Las Escuelas Aceleradas. Una década de evolución. *PREAL*,18,1-27. Recuperado el 21 de mayo de 2012, de http://www.preal.cl/doctra18.pdf.

Livingstone, S. (1998). Mediated Childhoods. A Comparative Approach to Young People´s Changing Media Enviroment in Europe. *European Journal of Communication, vol 13,* number 4, 435-456.

Livingstone, S. (2001). Children and their Changing Media Enviroment: A European Comparative Study. London: Lawrence Earlbaum Associates.

Livingstone, S. y Bovill, M. (1999). *Jóvenes, Nuevos Medios: Informe del Proyecto de Investigación: Los niños, los jóvenes y el cambiante medio ambiente medios de comunicación*. Londres: London School of Economics and Political Science.

Magrid, L.J. (1998). *Child Safety on the Information Highway*. Washington: National Center for Missing and Exploited Children.

Martínez, F. (2004). Alicia en el país de las tecnologías. En F. Martínez y M.P. Prendes;

Martínez, F. (2004). Alicia en el país de las tecnologías. En F. Martínez y Mª. P. Prendes (Coords.), *Nuevas Tecnologías y Educación* (pp. 195-214). Madrid: Pearson.

Martínez, F. y Solano, I.M. (2003). Redes para la formación. En F. Martínez (Comp.). *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo cooperativo (pp. 31-63).* Barcelona: Paidós.

Oswell, D. (1999). The Dark Side of Cyberspace. Internet Content Regulation and Child Protection. *Convergence, vol. 5,* number 4, 42-61.

Papert, S. (1995) La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores. Barcelona: Paidós.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.

Stake, R. (1995). *El arte de la investigación del caso*. Thousand Oaks, C.A: Sage Publications.

Tapscott, D. (1998). Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation. New York: Mc Graw Hill.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Taylor, H. y Hogenbirk, P. (2001) *Information and communication technologies in education. The School of the Future.* Massachussets-USA: Kluwer Academic Publishers.

Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica. Málaga: Aljibe.

Vigo, M.B. (2004). Comunicación y cooperación, Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza del lenguaje escrito. Necesidades en una escuela para la diversidad. En Actas II Congreso *La Educación en Internet e Internet en la Educación* (pp. 130-146). Madrid*:* Ministerio de Educación y Ciencia.

Walker, R. (1989). Métodos de investigación para el profesorado. Madrid: Morata

Nota biográfica

Antonio Luque de la Rosa. Profesor Dr. en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería, en la cual desempeña el cargo de Director del Secretariado de Orientación Educativa y Vocacional. Sus líneas de investigación se centran en la atención a la diversidad, la orientación educativa y la tecnología educacional, habiendo participado en múltiples proyectos internacionales sobre las citadas temáticas y con diversas publicaciones en la materia.

C/ Galán de Noche, 13, A4-3ºB. 04007 (Almería). **aluque@ual.es**

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2012. Pag. 73-93
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Creences del professorat de la URV vers aspectes curriculars i metodològics de l'atenció educativa a l'alumnat amb discapacitat

Belén Parera Pozuelo[a], Gemma Vedriel Sánchez[b] i Maria Vives García[c]

Rebut: 10/05/2012 Acceptat: 06/06/2012

Resum

L'alumnat universitari amb discapacitat és cada vegada més present a les aules i mostren unes necessitats educatives diferents a la dels seus companys i companyes que cal que el professorat les atengui. És per això, que si es vol una universitat inclusiva apta per a tot l'alumnat sense exclusions, és necessari formar i assessorar al professorat en aquesta nova funció. Aquest article, té com a objectiu principal obtenir, a través d'una enquesta, la màxima informació possible sobre creences i coneixements del professorat universitari sobre la docència a estudiants amb discapacitat. I, per tant, les seves conclusions, poden contribuir a millorar la formació docent d'aquest professorat..

Paraules clau: Universitat inclusiva, docència universitària, alumnat universitari amb discapacitat.

[a] Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona
[b] Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona
[c] Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

Beliefs of teachers of the URV toward curricular and methodological aspects of educational care for students with disabilities

Abstract

The university students with disabilities is increasingly present in the classroom and show a different educational needs of their peers to be the teacher that attends. Therefore, if you want an inclusive university suitable for all students without exclusions, it is necessary to train and assist teachers in this new role. This article aims to get home, through a survey, the maximum possible information about beliefs and knowledge of university teachers on teaching students with disabilities. And, therefore, their conclusions may help to improve teacher training for teaching staff

Keywords: University of inclusive, university education, university students with disabilities

1.- Introducció

La presència de l'alumnat amb discapacitat a la universitat és un fet que cada vegada va en augment (CIC, 2009). Això comporta nous reptes per a la universitat, ja que aquests estudiants, com assenyalen diversos autors (Alcantud, F., Ávila, V. y Asensi, M. C, 2000 i Alcantud, 2005) presenten necessitats educatives diferents a la resta dels seus companys/es. En el següent quadre es recullen algunes de les adaptacions que cal realitzar per atendre aquestes necessitats específiques:

NECESSITAT D'ADAPTACIÓ DE CONTEXTOS • Supressió de barreres arquitectòniques: rampes d'accés, portes amb dimensions establertes, ascensors, serveis adaptats, places d'aparcament, etc.
NECESSITATS DE RECURSOS I SERVEIS • Mobiliari i/o espais adaptats. • Ordinadors i recursos informàtics en general, adequats. • Organització i ubicació de serveis: biblioteca, llocs comuns d'oci, consergeria, etc. • Intèrpret de llengua de signes.
NECESSITATS CURRICULARS • Ús del Braille. • Acompanyant. • Exàmens adaptats: tipus test, orals, preguntes gravades, etc. • Proves complementàries: activitats diàries, treballs, etc. • Temps extra per a execució i acabament de tasques. • Comprensió i suport de tribunals. • Textos gravats, tant sonors com en Braille. • Unitats Didàctiques individualitzades. Informatització de materials didàctics. Facilitació d'apunts. • Tutories personalitzades.

- Orientació i Consell Psicològic.
- Ajuts econòmics de llibres, transport i materials de suport.
- Vehicle de suport per a desplaçaments.
- Suport d'entitats, associacions i grups.
- Assessorament laboral.
- Altres.

(Luque i Rodríguez, 2006:250-251)

El repte està en donar-los resposta educativa adequada per atendre les seves necessitats educatives i aconseguir una universitat inclusiva. Fita complexa si es té en compte que fins avui en dia, les accions que s'han portat a terme per facilitar la inserció de l'alumnat amb discapacitat encara no són del tot suficients (proves d'accés als estudis universitaris, adaptacions d'accés al currículum, recursos materials i personals, reglamentació) (Sánchez, 2011; Peralta, 2007; Castro, 2009). Aquesta atenció a les seves necessitats, no és només una qüestió acadèmica, sinó que ve també exigida per diferents normatives tant internacionals (UNESCO,1998, Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, 2006), com estatals (LISMI, 1982; LIONDAU, 2003; LOU, 2001, Estatut de l'estudiant universitari 2010) i normatives de les pròpies universitats[1]. I com assenyala (Sosa, 2009, 107), també és una qüestió ètica: "... la inclusió en l'àmbit universitari, abans que una qüestió tècnica, organitzativa o relacionada amb la inversió de recursos, és abans que tot una qüestió ètica. Implica el desenvolupament de tota una nova ètica que supedita qualsevol altra consideració al dret de les persones amb discapacitat al ple desenvolupament en igualtat de condicions que altres membres de la comunitat".

Però la qualitat d'un ensenyament depèn principalment de l'actuació del professorat que, com a conseqüència dels canvis que ha sofert actualment l'educació superior, ha de posseir un perfil diferent del tradicional. Concretament, el perfil competencial del professorat universitari en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior, passa per les següents accions (Mas i Olmos, 2012):

- Dissenyar la guia docent, en coordinació amb altres professionals, d'acord amb les necessitats, el context i el perfil professional prèviament definit.
- Desenvolupar el procés d'ensenyament-aprenentatge, propiciant oportunitats d'aprenentatge, tant individuals com grupals.
- Tutoritzar el procés d'aprenentatge de l'alumne propiciant accions que li permetin una major autonomia i un major aprenentatge.
- Avaluar el procés d'aprenentatge.
- Contribuir activament a la millora de la qualitat de la pròpia docència.

A més, per atendre la diversitat del seu alumnat dins l'aula, se li exigeixen una sèrie de competències, que segons Fernández Batanero (2011), són les següents:

- Escolta activament i empàticament.
- Indaga obertament vers les preocupacions sobre situacions concretes.
- Valora amb l'alumne la formació i condicions per desenvolupar la docència.
- Orienta sobre els problemes i solucions que haurien de ser considerats.
- Indueix l'expressió de punts de vista personals.
- Recorre a fonts i recursos diversos per desenvolupar noves hipòtesis de treball.
- Presenta múltiples punts de vista sobre un mateix problema.
- Comparteix les seves experiències solament per destacar el valor de l'aprenentatge en el treball a partir d'experiències d'èxit o fracàs difícils, i com a factor motivador.
- Propicia diàlegs i situacions destinades a la reflexió sobre la pràctica, les seves competències, etc.
- Comenta les estratègies.
- Expressa la seva confiança en les decisions que han estat adoptades acuradament.
- Anima a desenvolupar el propi potencial i il·lusions.
- Fomenta el treball cooperatiu i col·laboratiu entre el professorat i l'alumnat.
- Fomenta l'interculturalisme.
- Propicia diàlegs i situacions destinades a la reflexió sobre les diferents cultures dels seus alumnes.

Queda clar, que si el professorat universitari, entre altres aspectes, no té una formació adequada i una actitud positiva envers l'estudiantat amb discapacitat és impossible que hi hagi una vertadera inclusió d'aquest alumnat (Avramadis, Bayliss y Burden 2000 i Sales, 2006).

D'aquí, la importància d'investigar la labor del professorat per millorar la seva docència dins d'una universitat inclusiva. Per conèixer aquesta tasca docent vers l'atenció dels estudiants amb discapacitat, s'ha realitzat una investigació comptant amb la participació del professorat de la URV.

2.- Objectiu i metodologia de la investigació

L'objectiu d'aquesta investigació és obtenir la màxima informació possible sobre creences i coneixements del professorat universitari sobre la docència a estudiants

amb discapacitat. Per poder inferir principis, fonamentalment, de tipus curricular i metodològic que puguin comportar una millora qualitativa del seu ensenyament.

Per aconseguir l'objectiu abans esmentat, s'han analitzat i estudiat, les respostes obtingudes d'una selecció d'ítems (només els referits a aspectes curriculars i metodològics) d'un qüestionari que es va dissenyar per a una investigació més extensa que contempla un total de 55 ítems (Comes, Parera, Vedriel, i Vives, 2009).

En l'estructura formal d'aquest qüestionari es van incloure preguntes tancades i preguntes de múltiple elecció que posteriorment es van analitzar amb el programa estadístic IBM SPSS Stadistics 19 per a Windows. També es van contemplar preguntes obertes en les quals es demandava al professorat reflexió i aportació d'experiències en la seva resposta; una informació qualitativa que posteriorment varem tipificar per al seu anàlisi.

Pel que fa al contingut, el qüestionari contemplava sis àmbits ben diferenciats:

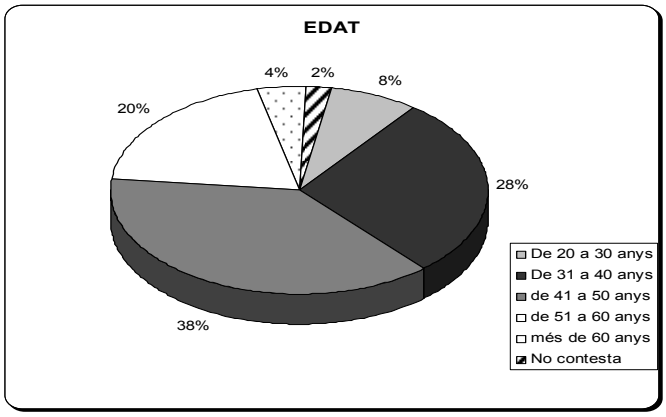
1. Dades identificatives del professor/a enquestat
2. Coneixement que el professorat té de les mesures adoptades per la URV per atendre a l'alumnat amb discapacitat.
3. Valoració d'aspectes organitzatius per atendre a l'alumnat amb discapacitat.
4. Valoració d'aspectes curriculars i metodològics per atendre a l'alumnat amb discapacitat.
5. Valoracions generals del professorat respecte l'estudiantat amb discapacitat.
6. Valoracions de l'experiència docent amb estudiants amb discapacitat.

El qüestionari, una vegada revisat per experts en el tema i realitzades les pertinents proves pilot es va validar i es va remetre al professorat de les diferents facultats de la Universitat Rovira i Virgili tinguessin o no experiència amb estudiantat amb discapacitat. Mitjançant lliurament personal i tramitació a través de correu electrònic (partint de la base de dades de la pròpia universitat) es va arribar a la totalitat del professorat de la URV. Obtenint la resposta, en una primera fase, de 92 professors i professores dels quals un 32,6 % han tingut o tenen a les seves aules alumnat amb discapacitat.

3.- Resultats obtinguts de la investigació

3.1 Dades identificatives del professorat enquestat

La majoria del professors/es enquestats comprenen una franja d'edat dels 31 als 60 anys. Caldria destacar que el 38% tenen edats entre els 41 i els 50 anys, un 28% entre 31 i 40 anys i un 20% entre 51 i 60 anys. També ens agradaria ressaltar que la majoria dels docents que responen a l'enquesta són dones (65.2%).



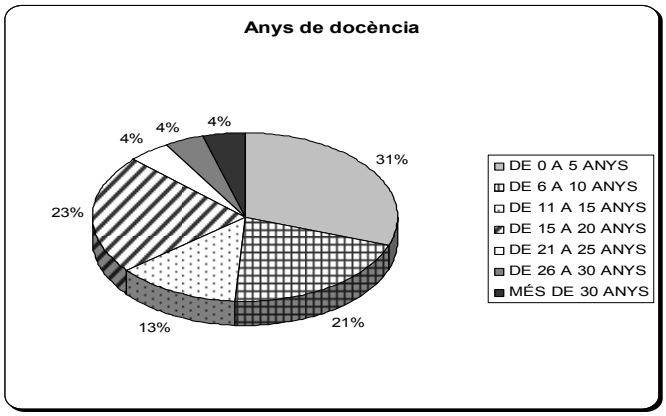
Dels 92 professors que responen a l'enquesta un 37% pertany al departament de pedagogia, un 12% al de psicologia i un 7% al de gestió d'empreses. El 44 % restant, es distribueix entre diferents departaments de la URV .

També preguntàvem al qüestionari quina era la categoria professional dels enquestats obtenint-ne una gran varietat de categories, encara que i tal i com es pot observar al quadre adjunt, la majoria dels que van respondre són professors/es associats i/o titulars universitaris.

ASSOCIAT	30,8%
AJUDANT	1,1%
COL·LABORADOR	5,5%
LECTOR	12,1%
AGREGAT	3,3%
TITULAR D'UNIVERSITAT	27,5%
TITULAR D'ESCOLA UNIVERSITÀRIA	3,3%
CATEDRÀTIC	3,3%
COMISSIÓ DE SERVEIS	2,2%
INVESTIGADOR RAMON Y CAJAL	1,1%
PROFESSOR ADJUNT	2,2%
COL·LABORADOR - DOCTOR	2,2%
DUI	1,1%

BECARI PRE-DOCTORAL	1,1%
NO CONTESTA	1,1%
INVESTIGADOR DOCENT	1,1%
CATEDRÁTIC ESCOLA UNIVERSITÀRIA	1,1%

Una de les qüestions que també ens interessava conèixer en aquest apartat de dades identificatives era l'experiència docent del professorat. Tal i com observem al gràfic adjunt la majoria del professorat, un 65%, que ha respost, té una experiència docent de 0 a 15 any

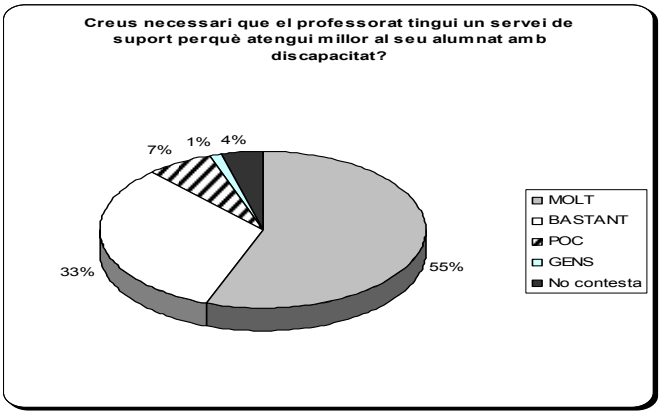


3.2 Aspectes curriculars i metodològics

En aquest apartat d'aspectes curriculars i metodològics, un dels aspectes que ens interessava conèixer de part del professorat era si creien necessari que la URV disposés d'un servei específic i permanent per atendre a l'alumnat amb discapacitat.

Una vegada analitzades les respostes destacar que el 60% creu molt necessari que la URV disposi d'aquest servei per oferir una adequada atenció a l'alumnat amb discapacitat.

També es demanava si es considerava convenient disposar d'un servei de suport al professorat per poder atendre millor al seu alumnat amb discapacitat. Destacar que la majoria dels docents (un 88%) opina que seria molt o bastant necessari disposar d'aquest servei.



Una de les situacions a les quals s'enfronta el professat universitari en la seva tasca diària és donar resposta a les necessitats acadèmiques de l'alumnat amb discapacitat a l'aula. És per això que els hi requeríem que ens donessin el seu parer sobre qui hauria de realitzar la detecció d'aquestes necessitats.

Un 65% dels docents respon que ha de ser conjuntament el professor i el tècnic del servei qui ha de fer la detecció de necessitats acadèmiques de l'alumnat amb discapacitat a l'aula.

Per altra banda, un 70,3% dels professors/es que han respost l'enquesta també consideren que han de ser aquests els màxims responsables de dissenyar les adaptacions curriculars/metodològiques, en el cas que existís un servei d'atenció a la URV.

Professor	17,6%
Tècnic del servei	11,0%
Conjuntament, professor i tècnic	70,3%
No contesta	1,1%

Un dels ítems del qüestionari feia referència a si els professors/es consideraven que havien de ser ells els que realitzessin les adaptacions específiques per als alumnes amb discapacitat. El 54% creu que és el professorat qui hauria de realitzar algun tipus d'adaptació específica per l'alumnat amb discapacitat. Però també un nombre bastant elevat dels docents (un 36%), creu que no.

En relació a la pregunta anterior es sol·licitava als professors/es si estarien d'acord en fer ells les adaptacions corresponents. Podem veure en el quadre següent que més de la meitat dels enquestats han contestat que estarien molt i/o bastant d'acord en realitzar les adaptacions corresponents:

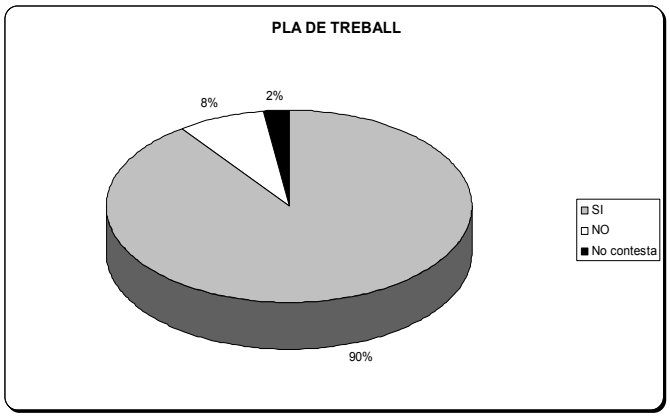
Molt	31,1%
Bastant	31,1%
Poc	24,4%
Gens	4,4%
No contesta	8,9%

També es preguntava si els professors/es estarien disposats a modificar objectius, continguts, avaluació, etc. de la matèria que impartien per tal d'ajustar-la als estudiants amb discapacitat i com es pot apreciar en el quadre que es presenta a continuació la gran majoria estarien d'acord a realitzar canvis en aquests camps.

Estaries disposat a modificar objectius i continguts de la teva assignatura per ajustar-los al teu estudiant amb discapacitat?	
SI	65,6%
NO	31,1%
N/C	3,3%
Estaries d'acord a realitzar modificacions en l'avaluació de l'alumnat amb discapacitat (donar més temps, fer-lo oral/escrit...)?	
SI	95,6%
NO	3,3%
N/C	1,1%

Volíem saber si els docents consideraven que l'atenció a les necessitats de l'alumnat amb discapacitat formava part del seu treball docent diari. La resposta va ser majoritària ja que un 82,4% del professorat creu que sí que forma part del treball del professor/a.

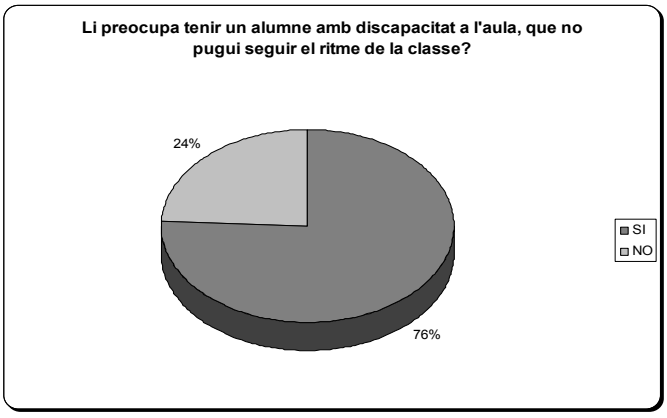
Per altra banda, un 90% del professorat enquestat estaria disposat a seguir un pla de treball personalitzat i només un 8,9% creu que seria millor realitzar un pla d'estudis paral·lel (virtual) pels estudiants amb discapacitat en lloc que assistissin a classe.



Respecte a la qüestió si els professors/es creien que s'hauria de planificar alguna situació i/o activitat per assegurar la participació de l'alumnat amb discapacitat dins l'aula, els resultats obtinguts de les seves respostes no aporten dades destacables ja que un 46,7% creu que SÍ i un 45,6% opina que NO.

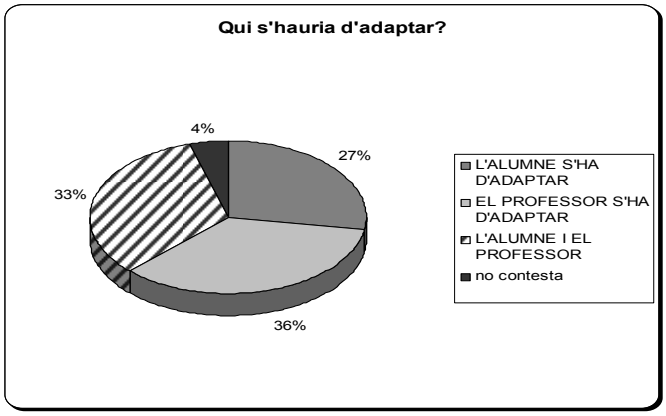
Una de les respostes que podríem destacar és la que donen els docents enquestats a la següent pregunta: *"Et preocupa tenir un alumne amb discapacitat a l'aula que no pugui seguir el ritme de la classe? "*

Com podem observar al gràfic següent, a un 76% dels 90 professors enquestats els hi preocupa tenir a la seva aula un alumne amb discapacitat que no pugui seguir el ritme de la classe.



Tanmateix es preguntava als professors/es si creien que havia de ser l'alumne amb discapacitat qui s'adaptés al ritme de la classe, o pel contrari, havia de ser el professor/a qui s'adaptés a les possibilitats de l'alumne amb discapacitat. També es

donava la possibilitat de respondre que havien de ser els dos els que s'adaptessin, és a dir, alumne i professor/a. Els resultats obtinguts no són gaire representatius donat que les tres opcions han estat valorades al voltant del mateix percentatge.



Per últim, volem destacar que a la major part del professorat (76,9%) no l'afectaria la presència d'altre personal de suport a l'alumne amb discapacitat a l'aula (traductor de llengua de signes, assistents personals, etc.).

4- Valoracions i consideracions sobre els resultats

La gran majoria del professorat enquestat creu necessari que la universitat disposi d'un servei específic i permanent per atendre a l'alumnat amb discapacitat. Això implica que són conscients que aquest alumnat presenta necessitats específiques; i si no es contemplen, a més a més, ajudes externes a les que pot oferir el propi professor/a, és fa difícil que hi hagi una vertadera inclusió.

De fet, la majoria d'universitats espanyoles disposen d'aquests Serveis de recolzament a la universitat (Forteza i Ortego, 2003) i la Universitat Rovira i Virgili també compta amb un Pla d'Atenció a la Discapacitat que entre d'altres, té com a objectius prioritaris:

- Garantir el dret a la igualtat d'oportunitats a totes les persones que pertanyen a la comunitat universitària (alumnat, professorat i PAS) de la URV.
- Facilitar l'acollida i l'assessorament als estudiants amb discapacitat a la seva incorporació a la Universitat.
- Assegurar l'accessibilitat per a tots els membres de la comunitat.
- Fomentar la formació sobre discapacitat i accessibilitat a tota la comunitat universitària.

- Desenvolupar accions adequades per aconseguir que els estudiants amb discapacitat tinguin les oportunitats necessàries per assolir els objectius acadèmics.

També la majoria del professorat enquestat, creu que necessita un servei de suport que l'assessori sobre com atendre millor a l'alumnat amb discapacitat. Això suposa que consideren que la seva formació pedagògica no és suficient per fer front a determinats problemes que puguin sorgir derivats de la discapacitat d'alguns dels seus alumnes.

D'aquí la necessitat que hagi una formació permanent del professorat on es contemplin temes d'atenció a la diversitat de l'alumnat. I en aquest apartat, citar, per ordre d'importància, els temes més reclamats pel professorat de la URV per a la seva formació en aquest àmbit (Comes, Parera, Vedriel, i Vives, 2009):

a Estratègies didàctiques per atendre a l'alumnat amb discapacitat.

b Informació sobre recursos específics per atendre a l'alumnat amb discapacitat a l'aula.

c L'establiment de relacions de comunicació amb les persones amb discapacitat.

Altres de les qüestions que volíem esbrinar, feien referència a l'opinió del professorat enquestat sobre un dels aspectes més controvertits de l'atenció a l'alumnat amb discapacitat: estem parlant de les adaptacions curriculars.

S'entén per adaptació curricular l'adequació del currículum a les necessitats de l'alumne i són modificacions dels elements d'accés al currículum o dels element bàsics del currículum (objectius, continguts, metodologia i avaluació).

Les adaptacions poden ser no significatives o significatives. Són no significatives quan l'adaptació curricular només actua sobre aquells elements que possibiliten l'accés al currículum amb normalitat: adequació d'espais, de temps, agrupament de l'alumnat, les activitats programades, les metodologies, etc. sense que canviïn els objectius ni els continguts.

Són significatives quan les modificacions sobre les programacions sovint impliquen l'eliminació de certs continguts bàsics del currículum oficial. En general, les adaptacions significatives impliquen l'eliminació d'objectius i de continguts que no es consideren fonamentals per aprovar una assignatura, a la vegada que cal considerar l'adaptació o eliminació de continguts que no afectin la idiosincràsia de la titulació.

Les adaptacions curriculars no significatives són acceptades sense cap reserva pel professorat, però el problema rau quan s'han de realitzar adaptacions curriculars

significatives ja que un 65% del professorat enquestat està disposat a modificar objectius i continguts, però un 31% no està d'acord en portar-les a terme.

Nosaltres sobre si s'han de suprimir o no els objectius i els continguts a l'etapa universitària, subscrivim el que diu Arnaiz (2000:14): "Per tant, les adaptacions curriculars significatives que es duguin a terme a la universitat han de salvaguardar i garantir la formació de professionals competents i mai rebaixar la qualitat de l'ensenyament. En conseqüència i des del meu punt de vista, a la universitat les adaptacions curriculars significatives haurien de ser definides com modificacions que es realitzen en la programació d'una determinada matèria que impliquen no l'eliminació d'objectius, sinó un canvi en la direcció dels mateixos (Alcantud i altres, 2000) així com canvis en els continguts de determinats ensenyaments, que podrien arribar fins a l'eliminació d'aquells que no es consideressin bàsics per a la consecució de determinats objectius ".

També, davant la necessitat d'efectuar una adaptació curricular específica no queda gens clar qui l'ha de realitzar, ja que el 54% del professorat enquestat creu que són ells els qui l'hauria de fer, però un 36%, opina el contrari.

Algunes universitats han intentat clarificar la situació, així la Universitat Jaume I proposa la creació d'un grup de treball específic format pel professor/a afectat, coordinador/a de l'àrea de coneixement, un expert extern, un representant de l'Àrea tècnica d'Orientació-USE; per elaborar dites adaptacions curriculars.

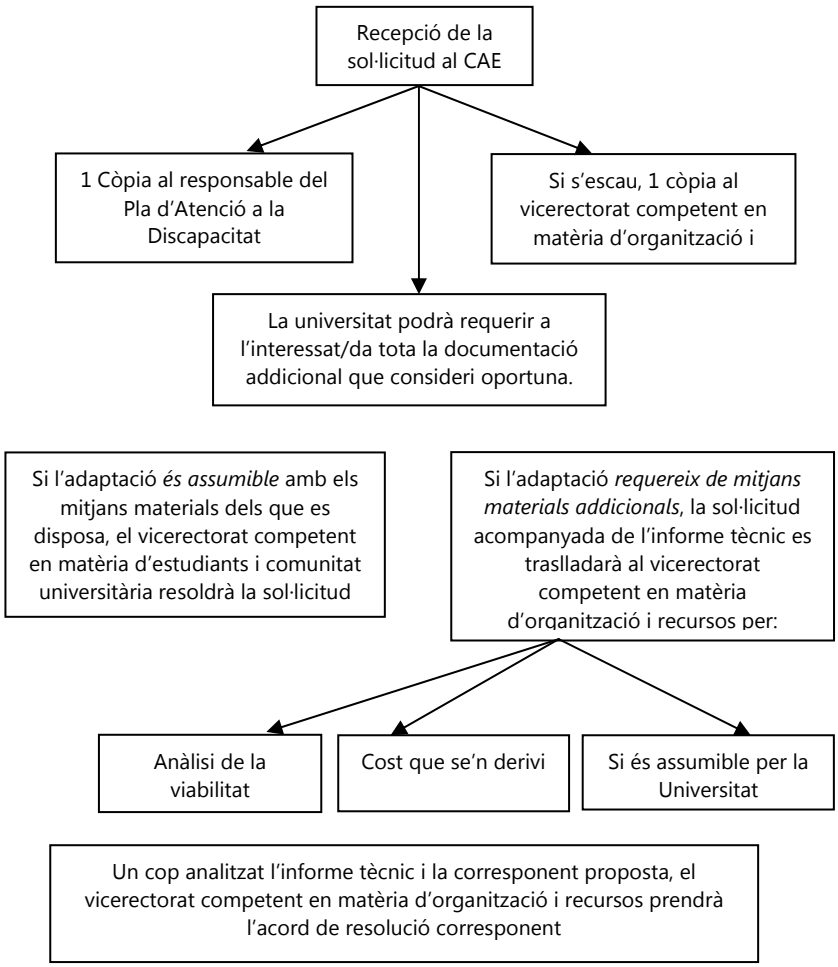
Alguns experts conclouen que les valoracions de les necessitats dels estudiants amb necessitats educatives especials i les adaptacions curriculars pertinents requereixen la figura de personal tècnic de l'àmbit psicopedagògic (VII Reunión sobre Universidad y Discapacidad, 2002).

Està clar que cal desenvolupar normatives o reglaments propis de cada universitat per evitar que hi hagi una varietat d'actuacions a l'hora de realitzar adaptacions curriculars depenent dels criteris i subjectivitat del professorat. En aquest sentit, la URV disposa una normativa acadèmica (Normativa acadèmica i de matriculació de 2011) que clarifica algun d'aquests aspectes que estem analitzant:

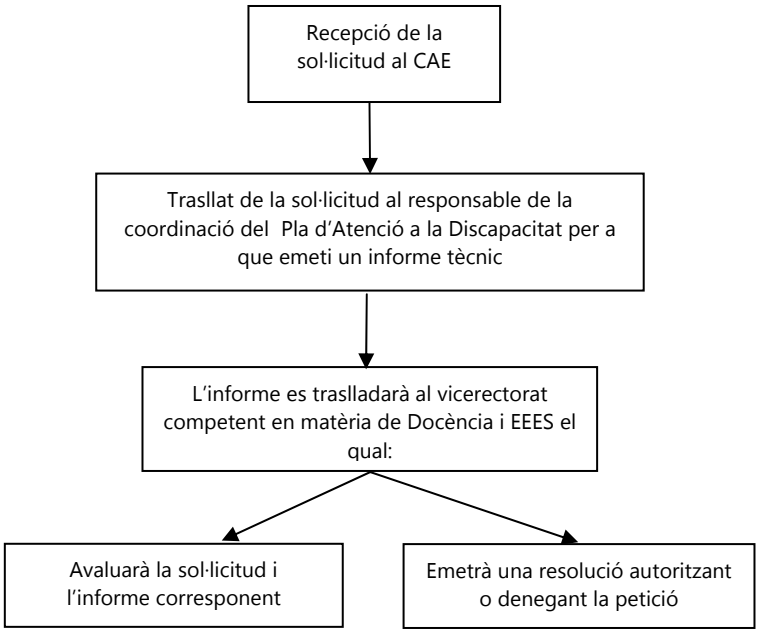
- Es realitzarà una adaptació curricular que podrà arribar al 15 % dels crèdits totals.
- Les competències i continguts adaptats hauran de ser equiparables als previstos en el pla d'estudis.
- A l'acabar els estudis, l'estudiant haurà d'haver superat el nombre total de crèdits previstos.
- L'adaptació curricular s'haurà d'especificar al Suplement Europeu del Títol.

També la normativa acadèmica de la URV detalla quin ha de ser el procés per a tramitar sol·licituds d'adaptacions:

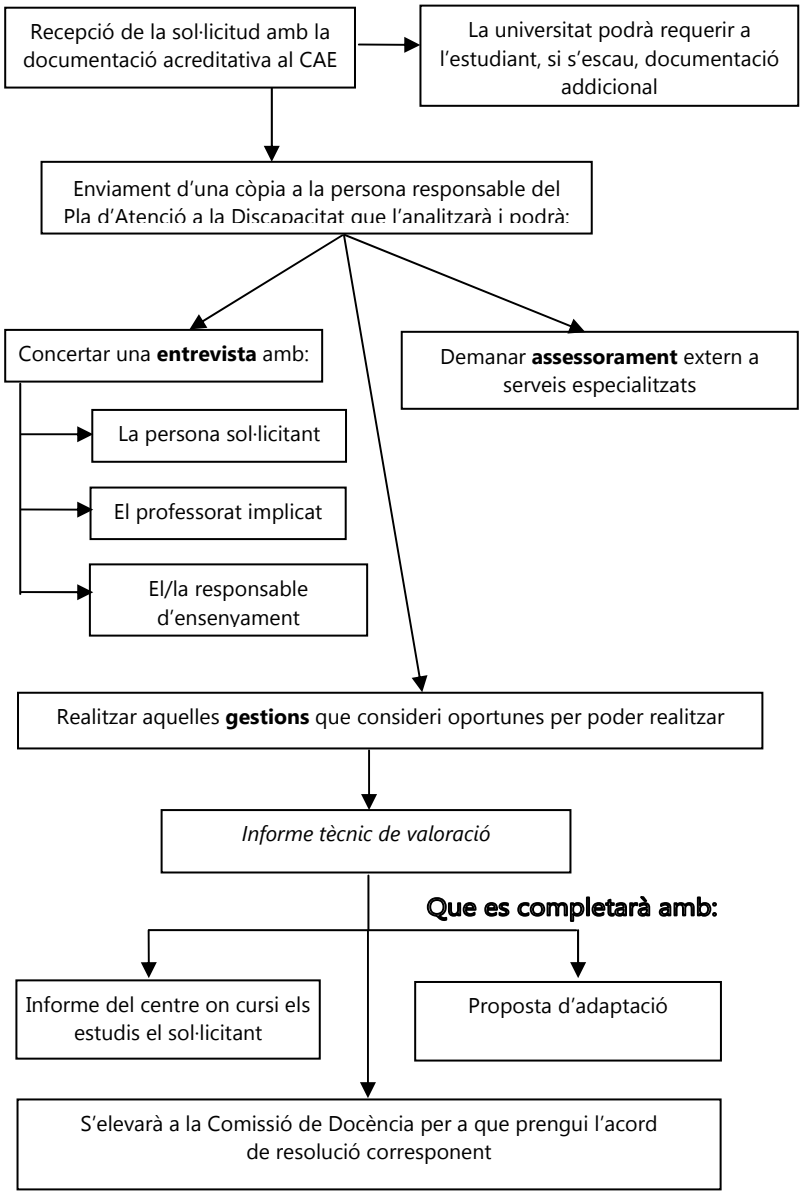
A. En el cas de sol·licituds d'adaptacions de les instal·lacions i/o infraestructures, es seguirà el procediment següent:



B. En el cas de sol·licituds d'adaptació del nombre mínim de crèdits a matricular, es seguirà el sistema següent:



C. En el cas de sol·licituds d'adaptacions curriculars, el procediment a seguir serà el següent:



(quadres d'elaboració pròpia)

Un altre aspecte que considerem primordial és el tema de les actituds del professorat envers l'alumnat amb discapacitat. És per això, que al qüestionari s'incloïen ítems

sobre aquesta temàtica. De l'anàlisi de les respostes obtingudes podem concloure que, majoritàriament, el professorat enquestat manifesta una actitud força positiva ja que creu que:

a l'atenció de les necessitats de l'alumnat amb discapacitat a l'aula forma part del treball docent ordinari (82%)

b estaria disposat a seguir un pla de treball més personalitzat/individualitzat per a l'alumnat amb discapacitat (90%)

c no seria millor dissenyar un pla d'estudis virtual per als estudiants amb discapacitat en lloc d'assistir a classe (83%).

No obstant, sorprèn que un 27,5% del professorat cregui que ha de ser l'alumne/a amb discapacitat el que s'adapti al ritme de les classes davant dels que creuen (33%) que han de ser professors i alumnat els que s'han d'adaptar. Per aconseguir una total actitud positiva per part del professorat caldria seguir insistint en campanyes de sensibilització sobre l'atenció a la diversitat de l'alumnat.

Finalment, una última qüestió que es plantejava al professorat en el nostre estudi, feia referència a la possibilitat de comptar amb la presència de personal de suport a l'alumnat amb discapacitat a l'aula durant les classes (assistent personal, intèrpret en llenguatge de signes...). La majoria considera que no l'afectaria aquesta presència, hi ha, però, un percentatge a tenir en compte, (19,8%) que manifesta que sí l'afectaria. Nosaltres considerem que la presència d'una persona de suport dins de l'aula pot enriquir a tot l'alumnat, incloent-t'hi al mateix professor/a, però a més, per normativa, cal permetre la seva presència.

Per tot plegat, cal aconseguir una universitat inclusiva de qualitat que atengui les diferències i, fins i tot, aprengui de les diferències i, per a que sigui possible, és fonamental el suport i l'assessorament al professorat davant les necessitats que presenten els estudiants amb discapacitats per tal que aquest, entre d'altres aspectes, pugui realitzar les modificacions que calguin i que cap alumne en quedi exclòs.

Notes

[1] Especialment clarificadors són la disposició addicional vint-i-quatrena de la LOU, i l'article 22 de l'estatut de l'estudiant universitari que transcrivim a l'annex I i II de l'article.

Referències bibliogràfiques

Alcantud, F., Ávila, V. y Asensi, M. C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones.

Alcantud, F. (2005). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en los estudios universitarios. En M. López Torrijos y R. Carbonell Peris (Coords.), *La integración educativa y social* (pp. 137-160). Madrid: Ariel. Real Patronato sobre Discapacidad.

Arnaiz, P.(2000). Las adaptaciones en el curriculum universitario. *Boletín del Real Patronato, 47, 151-168*.

Avramadis, E. ,Bayliss, P. i Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towars the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education, 16,* 277-293.

Comes, G.; Parera, B.; Vedriel, G. i Vives, M. (2009). La docència a estudiants amb discapacitat a la Universitat: Un qüestionari per a professors/es. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*. Any XXXIII, 299-317

Comes, G.; Parera, B.; Vedriel, G. i Vives, M. (2011). La inclusion del alumnado en la universidad: la opinión del profesorado. *Revista innovación Educativa,* 21, 173-183.

Consell Interuniversitari Català (CIC) (2009). *Informe sobre el cens d'estudiants amb discapacitat matriculats a les universitats catalanes.* Oficina d'orientació per a l'accés a la universitat. Generalitat de Catalunya.

Estatuts de la Universitat de les Illes Balears (BOIB núm. 76, de 22 de maig de 2010)

Fernández Batanero, J.M. (2011). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad del alumnado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. en Cabero, J. (dir.), *Diseño producción y evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario para la implantación del EEES.* Madrid: Ministerio de Educación.

Forteza, D. i Ortego, J.L. (2003). Los servicios y programas de apoyo universitarios para personas con discapacidad. Estándares de calidad y evaluación. *Revista de Educación Especial,* 33. Màlaga: Aljibe.

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. (BOE número: 289, 03/12/2003).

Ley Orgánica de Universidades 6/2001 (BOE núm.307, de 24 de diciembre de 2001)

Luque, D. J. i Rodríguez, G. (2006). Necesidades técnicas del alumnado con discapacidad en la universidad de Màlaga. En Rodríguez, J. Sánchez, R. Y Soto F.J. (Coords) *Las Tecnologías en la escuela inclusiva.* Actas del:4º Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad (tecnoneet) y 6º Congreso

Iberoamericano de Informática Educativa Especial (ciiee). Murcia (España), 28, 29 y 30 de septiembre de 2006.

Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de *Universidad y Discapacidad*. Salamanca, 24 y 25 de noviembre.

Mas, O. i Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación inclusiva, Vol.5, Nº1,* 162-164

Normativa Acadèmica i de Matrícula (GRAU) aprovada pel Consell de Govern de data 28 d'abril de 2011. URV. Tarragona.

Real Decreto 1791/2010. Estatuto del Estudiante Universitario., de 30 de diciembre.

Sales, A. (2006): La formación inicial de profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Universitaria de formación del profesorado., 20(3*), 201-217.

Sánchez, N. (2011). Universidad y diversidad. Historia y perspectivas de su relación en Moya et al. (coords.). Universidad y diversidad. Huelva: Hergué Editorial.

Sosa, J. J. (2009). Hacia una universidad más inclusiva: reflexiones, ideas y propuestas en Castro, J. F. i Alegre, O. M. (Coords.), Alumnado con discapacidad en la universidad. Santa Cruz de Tenerife: . Universidad de La Laguna.

Annex I

Disposición adicional vigésima cuarta. De la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades. (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm.307, de 24 de diciembre de 2001).

> 1. Las Universidades garantizarán la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.
>
> 2. Los estudiantes y los demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria no podrán ser discriminados por razón de su discapacidad ni directa ni indirectamente en el acceso, el ingreso, la permanencia y el ejercicio de los títulos académicos y de otra clase que tengan reconocidos.
>
> 3. Las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de

oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria.

4. Los edificios, instalaciones y dependencias de las universidades, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información, deberán ser accesibles para todas las personas, de forma que no se impida a ningún miembro de la comunidad universitaria, por razón de discapacidad, el ejercicio de su derecho a ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse, obtener información u otros de análoga significación en condiciones reales y efectivas de igualdad.

Los entornos universitarios deberán ser accesibles de acuerdo con las condiciones y en los plazos establecidos en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y en sus disposiciones de desarrollo.

5. Todos los planes de estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.

6. Con arreglo a lo establecido en el artículo 30 de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos y en sus normas de desarrollo, los estudiantes con discapacidad, considerándose por tales aquellos comprendidos en el artículo 1.2 de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad tendrán derecho a la exención total de tasas y precios públicos en los estudios conducentes a la obtención de un título universitario.

Annex II

Artículo 22. Tutorías para estudiantes con discapacidad (Real Decreto 1791/2010**,** de 30 de desembre pel qual s'aprova l'Estatut de l'Estudiant Universitari considera l'alumnat amb discapacitat):

1. Los programas de tutoría y las actividades de tutoría deberán adaptarse a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, procediendo los departamentos o centros, bajo la coordinación y supervisión de la unidad competente en cada Universidad, a las adaptaciones metodológicas precisas y, en su caso, al establecimiento de tutorías específicas en función de sus necesidades. Las tutorías se realizarán en lugares accesibles para personas con discapacidad.

> 2. Se promoverá el establecimiento de programas de tutoría permanente para que el estudiante con discapacidad pueda disponer de un profesor tutor a lo largo de sus estudios.

Artículo 26. Estudiantes con discapacidad. (Real Decreto 1791/2010**,** de 30 de desembre pel qual s'aprova l'Estatut de l'Estudiant Universitari considera l'alumnat amb discapacitat):

> Las pruebas de evaluación deberán adaptarse a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, procediendo los centros y los departamentos a las adaptaciones metodológicas, temporales y espaciales precisas.

Nota biogràfica

Belén Parera, professora becaria predoctoral de l'àrea de Didàctica i Organització escolar del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Màster en "Formació de Formadors". És coautora dels llibres: Comes, G.; Parera, B.; Martí, E.; Vives, M. (2004): *Ensenyar a escriure a alumnes amb síndrome de Down*. Tarragona. El Mèdol. Comes, G.; Parera, B.; Vedriel, G.; Vives, M. (2008): *Principios metodológicos para enseñar a escribir al alumnado con síndrome de Down*. Ediciones Aljibe. Málaga. I Comes, G.; Parera, B.; Vedriel, G.; Vives, M. (2009): *La funció psicopedagògica en l'etapa d'educació secundària obligatòria a Catalunya*. Arola Editor. Tarragona. Correu electrònic de contacte: belen.parera@urv.cat

Gemma Vedriel, professora Associada de l'àrea de Didàctica i Organització escolar del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Màster en "Audició i llenguatge". És coautora delsllibres: Comes, G.; Parera, B.; Vedriel, G.; Vives, M. (2008): *Principios metodológicos para enseñar a escribir al alumnado con síndrome de Down*. Ediciones Aljibe. Málaga. I Comes, G.; Parera, B.; Vedriel, G.; Vives, M. (2009): *La funció psicopedagògica en l'etapa d'educació secundària obligatòria a Catalunya*. Arola Editor. Tarragona. Correu electrònic de contacte: gemma.vedriel@urv.cat

Maria Vives, professora Ajudant Doctor de l'àrea de Didàctica i Organització escolar del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Coordinadora del Pla d'Atenció a la Discapacitat de la URV. És coautora dels llibres: Comes, G.; Parera, B.; Martí, E.; Vives, M. (2004): *Ensenyar a escriure a alumnes amb síndrome de Down*. Tarragona. El Mèdol. Comes, G.; Parera, B.; Vedriel, G.; Vives, M. (2008): *Principios metodológicos para enseñar a escribir al alumnado con síndrome de Down*. Ediciones Aljibe. Málaga. I Comes, G.; Parera, B.; Vedriel, G.; Vives, M. (2009): *La funció psicopedagògica en l'etapa d'educació secundària obligatòria a Catalunya*. Arola Editor. Tarragona. Correu electrònic de contacte: maria.vives@urv.cat

Recensions

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2012. Pag. 97
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Racionero, Sandra; Ortega, Sara; García, Rocío; Flecha, Ramón. (2012). *Aprendiendo contigo.* **Barcelona: Hipatia Editorial. ISBN: 978-84-938226-3-7.**

Aprendiendo contigo es un libro, que como sus autoras y autor lo definen, podría comprarse a un jardín de relatos que tras su lectura no nos dejará indiferentes.

A lo largo de siete capítulos, cada uno de ellos vinculado a un principio del Aprendizaje Dialógico, se presentan los relatos reales de niños y niñas, chicos y chicas que en su día a día en sus centros educativos están consiguiendo transformar sus vidas y su entorno.

Las autoras y autor poseen un reconocido background científico tanto a nivel teórico como práctico, de manera que avalan la calidad del contenido del libro y la utilidad del mismo para profesionales de la educación, familiares, y cualquier persona interesada en el poder de transformación que tiene la educación.

Los diferentes relatos del libro muestran cómo centros que están aplicando actuaciones educativas de éxito, están logrando superar el fracaso escolar en los colectivos de mayor riesgo de sufrir fracaso escolar y a su misma vez el propio centro se convierte en creador de sentido para las vidas de las personas que directa o indirectamente participan en él.

Como afirman las autoras y autor del libro, los colectivos más desfavorecidos ya no van a seguir aguantando que otros y otras decidan por ellos o a ser conejillos de indias de propuestas educativas sin base científica o basadas en concepciones del aprendizaje obsoletas que están llevando al fracaso. Y, mucho menos, en unos tiempos como los que corren en los que cada vez más personas tienen riesgo de sufrir exclusión social.

Desde la ilusión y la ciencia, ambos ingredientes presentes a lo largo de todo el libro, se están llevando a cabo actuaciones educativas de éxito que deben ser un referente para todos los centros educativos y profesionales de la educación. Sin necesidad de mayores recursos económicos es posible ofrecer oportunidades de éxito para todos los niños y niñas. *Aprendiendo Contigo*, nos muestra que sí es posible otra educación.

Carme Garcia Yeste. Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2012. Pag. 99-100
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Ortín Montero, F. J. (2009). *Los padres y el deporte de sus hijos*. Madrid: Pirámide. 135 pp.

De acuerdo con Aristóteles, los hábitos buenos adquiridos en la juventud son los que marcan la diferencia. Debemos considerar el deporte que destaque el esfuerzo, el trabajo responsable, el espíritu de superación, la búsqueda de soluciones, la aceptación de unas reglas, el respecto, la observancia a la autoridad, el sentimiento de forma parte y de integración en un equipo y, el aprendizaje de aceptar la derrota y el fracaso.

Siguiendo esta línea, el libro que presentamos, forma parte de la colección "Guías para padres y madres". Su autor, Francisco José Ortín Montero, establece dos objetivos fundamentales en él, por un lado, pretende asesorar a los padres y madres de deportistas jóvenes sobre algunas de las claves que estimulan el disfrute o el sufrimiento en práctica deportiva. Por otro lado, presenta de forma estructurada el conocimiento del deporte. Así, los nueve capítulos que componen en el libro ofrecen una información de utilidad para entender mejor a los deportistas.

Respecto a la estructura de la obra, el autor introduce cada capítulo con una reflexión de una persona relacionada el ámbito deportivo. En este sentido, se pueden conocer de primera mano la opinión de deportistas de élite, entrenadores y psicólogos en relación a los temas que se tratan en él.

En efecto, José Joaquín Rojas Gil, inicia su reflexión sobre los valores que aporta la práctica del ciclismo y cómo su influencia en los menores que lo practican beneficia sus relaciones sociales y sus conductas. Observamos como entre los beneficios que se destacan, según Ortín, encontramos un aumento de la autoestima, mayor capacidad en la toma de decisiones, la adquisición de responsabilidades, la consecución de metas con esfuerzo y no de inmediato, mayor sociabilidad y sobre todo la adquisición de hábitos saludables.

Por otro lado, el autor se apoya en reconocidos investigadores en el ámbito del deporte y ofrece sus aportaciones como guía y ayuda a los padres y a los propios deportistas. Así, encontramos las tareas que proponen Crespo y Miley (1999) para conseguir la autonomía y una actitud responsable en los deportistas según las edades de los mismos con o sin la presencia del entrenador. Entre las interesantes fábulas japonesas, hay una que se relaciona con el objetivo que nos ocupa y es que hay que dejar que un niño se caiga, porque cuantas más veces se levante, más valorará el esfuerzo que ha hecho. En este sentido, el autor señala la delgada línea

que separa la motivación de la presión. Así, debemos tener en cuenta que no es fácil mantener un equilibrio entre ambas ya que la motivación por realizar acciones no siempre está determinada por aspectos positivos. La manera de motivar a los deportistas es simplemente siendo un modelo positivo en la forma de enfocar las cosas y plantear los objetivos a conseguir. En efecto, la orientación debe realizarse para conseguir metas positivas y no tanto hacia evitar consecuencias negativas. De este modo hablamos de motivación intrínseca cuando está regulada por el propio deportista, siendo ésta más estable y duradera que cuando la motivación es extrínseca ya que solo le interesa las recompensas externas y cuando éstas se hacen difíciles de conseguir se pierde el interés y muchas veces se produce el abandono del deporte.

Uno de los paradigmas en Psicología es que hay conductas de las personas que se repiten o no en función, sobre todo, de las consecuencias que reciben. A este respecto, el autor destaca como se puede intervenir tanto en las situaciones que anteceden a la conducta como en las consecuencias concretas que se dan después de ésta. No obstante, se observa un mayor interés en variar las consecuencias que en modificar lo que ocurre antes que se dé el comportamiento, dado que esto último es más complejo de controlar.

En la última década, las investigaciones en Psicología señalan más efectividad cuando se aplican refuerzos positivos que cuando se dan refuerzos negativos o castigo para obtener conductas adecuadas. En el deporte es muy importante la selección precisa del comportamiento que queremos reforzar. Por otro lado, cuando se utiliza el castigo nunca se debe atacar directamente a la persona ya que podemos dañar aspectos psicológicos como la autoestima.

Es evidente que la obra de Ortín está muy bien fundamentada en los principios de la Psicología del Deporte, especialidad que en las últimas décadas ha experimentado un gran avance en el campo de la investigación y la aplicación. Desde 1990 hasta el presente, esta disciplina ha tenido una clara evolución de un tipo de trabajos descriptivos de la personalidad de los deportistas a una investigación más aplicada que intenta mejorar el entrenamiento psicológico y el rendimiento de los deportistas. Esto ha supuesto un considerable aumento en las publicaciones de autores de todo el mundo centrándose en áreas específicas básicas, psicobiológicas, psicosociales y educativas.

Ortín propone de forma eficaz el desarrollo del trabajo por objetivos definiéndolos correctamente y diseñando una planificación cuidadosa para alcanzarlos como clave del éxito deportivo. En este sentido, se incluye la metodología de la evaluación en todas las situaciones posibles para hacer un seguimiento de las mejoras alcanzadas y sobre todo para plantear alternativas en las dificultades encontradas.

Mª del Carmen Pérez Ramírez, profesora titular de universidad, Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili.

Investigacions

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2012. Pag. 103-106
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Què en pensa l'alumnat d'educació secundària obligatòria amb baix rendiment acadèmic del seu ensenyament?

Entitat que financia: Fundació Propedagògic.

Duració: 2011-2013 (3 anys)

Hi ha alumnes escolaritzats en Educació Secundària Obligatòria (ESO) amb un baix rendiment acadèmic accentuat per un grau elevat de desmotivació, amb un alt risc de fracàs escolar.Per fracàs escolar s'entén normalment el fet de no aconseguir el títol acadèmic obligatori al finalitzar l' Educació Secundària Obligatòria (ESO). Així, un alumne fracassa en el sistema educatiu quan no és capaç d'assolir el nivell de rendiment mig esperat per la seva edat. Aquest es produeix quan falla algun aspecte del sistema educatiu, és a dir, fracassa alguna acció educativa que no ha estat orientada correctament. Podria definir-se com un desajustament entre el procés d'ensenyança proposat i el de l'aprenentatge de l'alumne/a. El problema de baix rendiment i fracàs escolar a les nostres aules és una qüestió força important ja que segons dades actuals quatre de cada deu alumnes (cinc si són nois) arriben a l'últim any de l'educació obligatòria (4t curs d'ESO) amb més de 16 anys, l'edat idònia per fer aquest curs. Això significa que han repetit ja alguna vegada i entre aquests, el 35% comença a despenjar-se a Primària, mentre que el 65% comença a repetir a Secundària (La MALLA. 14.12.09).

Aquest alumnat amb baix rendiment escolar necessita una oferta educativa alternativa, com són les aules obertes que permeten millorar l'èxit en alumnes d'alt risc de fracàs, prevenció de riscos socials (inadaptació i marginació socials), disminució del tant per cent d'absentisme escolar, promoure l'adquisició d'habilitats socials, competències bàsiques,... tot per tal de contribuir a millorar la seva autoestima.

Les aules obertes són entorns escolars innovadors i flexibles, una forma organitzativa i metodològica dels programes de diversificació curricular. Aquests programes tenen com a finalitat afavorir que l'alumnat que ho requereixi pugui assolir els objectius i les competències bàsiques de l'etapa i obtenir el títol de graduat en educació secundària

obligatòria, mitjançant una organització de continguts i matèries del currículum diferent a l'establert amb caràcter general i una metodologia específica i personalitzada.

En aquesta investigació es vol donar la veu i protagonisme a aquest alumnat que moltes vegades no es prou considerat. Es pretén conèixer quin és el seu pensament sobre la seva educació per tal de millorar l'atenció educativa en aquests espais educatius, les aules obertes, i en les aules ordinàries i apuntar quines són les millors actuacions de tipus organitzatiu, metodològic i curriculars per a aconseguir-ho.

Té com a objectius generals:

- Identificar i difondre els aspectes metodològics, curriculars i organitzatius que l'alumnat amb dificultats escolars d'ensenyament secundari obligatori, considera més adients per a millorar el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Fer propostes de millora en l'actuació del professorat que atén a aquest alumnat

I com a objectius específics

- Conèixer les necessitats en què s'ha trobat l'alumnat amb baix rendiment per poder realitzar els seus estudis.
- Conèixer quins aspectes els hi resulten més profitosos per aprendre eficaçment en els àmbits:
    - curriculars
    - metodològics
    - organitzatius
- Conèixer quins aspectes els hi ha resultat més negatius en els àmbits abans esmentats.
- Conèixer el grau de satisfacció i acceptació de la seva estada en una aula oberta.
- Conèixer quines demandes farien al professorat per tal de millorar el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

A grans trets, el procés i els plantejaments generals que es segueixen per a portar a terme aquesta investigació, són els següents:

a) Primera aproximació al tema d'estudi i determinació dels objectius. Per aconseguir-ho, ens servirem de: la bibliografia sobre el tema, de l'assistència a congressos i/o jornades i dels contactes personals amb

professors tutors, psicopedagogs i equips d'atenció psicopedagògica (EAP)i alumnes amb baix rendiment acadèmic.

b) Fonamentació teòrica de la investigació. Per la qual cosa estudiarem a través de la literatura, els camps següents:

- L'atenció educativa a la diversitat.
- Atenció a l'alumnat amb necessitats educatives.
- Mesures d'atenció a la diversitat a secundària.
- Aspectes metodològics i organitzatius per atendre la diversitat i les necessitats educatives.
- Les aules obertes.
- Causes del fracàs escolar i de baix rendiment.

c) Elaboració i passi d'un qüestionari sobre el pensament de l'alumnat amb baix rendiment acadèmic envers la seva educació.

d) Elecció d'una mostra representativa de l'alumnat amb baix rendiment acadèmic i realització d'entrevistes per a l'aprofundiment de les qüestions capitals tractades al qüestionari.

e) Recollida de les dades facilitades fonamentalment per l'alumnat enquestat.

f) Estudi de les dades. Conclusions i discussió.

g) Elaboració de la memòria final

Bibliografia

BISQUERRA, R (Coord) (1998): Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona.

DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (DOGC núm. 4915, 29.6.2007)

FERNÁNDEZ SIERRA, J (Coord) (1995): El trabajo docente y psicopedagógico en la educación secundaria. Aljibe. Málaga.

FERNÁNDEZ SIERRA, J (Coord) (1999) Acción psicopedagógica en educación secundaria. Málaga. Aljibe.

GARCIA, MORENO, TORREGO (1996): Orientación y tutoría en la Educación secundaria. Aljibe. Málaga.

GUTIÉRREZ ASCANIO, C. (2004). La deserción de los estudiantes: un estudio exploratorio en la ULPGC (Vol. 1). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Vicerrectorado de planificación y calidad.

MARCHESI, A. (2003). El fracaso escolar en España (Vol. 11-2003). Madrid: Fundación Alternativas.

MARCHESI, A. (2004). Que será de nosotros, los malos alumnos (Vol. 255). Madrid: Alianza.

MARTÍN JIMÉNEZ, A. (2003). El fracaso escolar: una perspectiva internacional. Madrid: Alianza.

MARTÍNEZ, J.S (2004): Fracaso Escolar, PISA y la difícil ESO . Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. Vol.2 nº1 enero 2009

MONEREO, C (Coord) (1996): Orientació educativa i intervenció psicopedagógica. Barcelona. UOC.

MONEREO, C, SOLE,I (Coord) (2001): El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid. Ed. Alianza Editorial.

NIETO,J.M; BOTÍAS, F (2000): Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisi institucional. Barcelona. Ariel.

OCDE (2003). Resumen de Resultados PISA 2003.Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia INECSE.

RESOLUCIÓ de 29 de maig de 2009 relativa a l'organització i el funcionament dels centres públics d'educació secundària per al curs 2009-2010. Generalitat de Catalunya.

Investigadors

Gabriel Comes, professor Titular de l'àrea de Didàctica i Organització escolar del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Correu electrònic de contacte: gabriel.comes@urv.cat

Belén Parera, professora becaria predoctoral de l'àrea de Didàctica i Organització escolar del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Correu electrònic de contacte: belen.parera@urv.cat

Gemma Vedriel, professora Associada de l'àrea de Didàctica i Organització escolar del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Correu electrònic de contacte: gemma.vedriel@urv.cat

Maria Vives, professora Ajudant de l'àrea de Didàctica i Organització escolar del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Correu electrònic de contacte: maria.vives@urv.cat

Normas de publicación de los artículos

Los artículos deben seguir los criterios estilísticos establecidos por la APA (6ª edición).

El idioma a utilizar para los artículos podrá ser cualquiera de las lenguas comunitarias de la Unión Europea.

Los artículos deberán tener entre 6.000 y 8.000 palabras incluyendo las referencias, tablas o gráficos.

Sólo se aceptarán trabajos originales y que no están pendientes de evaluación en otras revistas o publicaciones.

En la primera página debe aparecer el título del artículo, el nombre(s) de los/as autor/a(s) y el nombre del departamento y la universidad o institución donde.

Cada artículo debe tener un resumen de cómo máximo 200 palabras y las palabras clave del artículo, que deberá estar escrito en la lengua vehicular del artículo y su traducción al inglés. En el caso que el artículo esté redactado en inglés el abstract debe estar traducido al castellano o catalán.

Al final de artículo debe incluirse un breve resumen del currículum del/a(s) autor/a(s), con la dirección postal y electrónica de contacto.

El manuscrito debe enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: sdpeda@urv.cat

Poniendo en el asunto: propuesta de artículo para la Revista Universitas Tarraconensis. Deben enviarse dos versiones de los artículos, una debe ser el texto completo tal y como establecen las instrucciones y otro donde no aparezcan ni se haga referencia al nombre los/as autores/as. Debe nombrarse al archivo anónimo: articuloevaluacion.

Una vez recibido el artículo, se informará vía e-mail al autor/es o autora/s sobre la recepción del mismo y del inicio de la fase de evaluación.

Tipos de letra y márgenes

Los artículos se enviarán en fuente Arial 10 puntos, alineación justificada, no se usará sangría al inicio de cada párrafo. Los márgenes del documento serán:

- Izquierdo: 2,5cm
- Derecho: 2,5cm
- Arriba y Abajo: 2,5cm
- Encabezamiento: 1,25cm
- Pie de página: 1,25cm

Todo el artículo (incluidas notas, bibliografía, tablas u otros) debe estar a espacio simple y con las páginas numeradas.

Estilo de los encabezamientos

Los encabezamientos del manuscrito se ajustarán a los cinco niveles establecidos por la APA, que son los siguientes:

ENCABEZAMIENTO CENTRADO MAYÚSCULAS (nivel 5)

Encabezamiento Centrado, con Mayúsculas y Minúsculas (nivel 1)

Encabezamiento Centrado, con Itálicas, Mayúsculas y Minúsculas (nivel 2)

Encabezamiento al lado Sangrado a la Izquierda, con Itálicas, Mayúsculas y Minúsculas (nivel 3)

Encabezado con tabulación, con itálicas, minúsculas, finalizado con un punto. (nivel 4)

Citas dentro del texto

Las citas literales de otras fuentes tendrán que seguir uno de los siguientes formatos, según corresponda en el texto:

Cita 1:

"Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participaren prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella".(Freire, 2001, p. 43).

Cita 2:

Freire (2001) dice lo siguiente:

> "Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participaren prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella"(p. 43).

Si se utilizan fotos, esquemas, tablas u otros elementos gráficos, debe asegurarse su calidad y se incluirán en el mismo texto en forma centrada y sin texto en sus laterales. Su anchura máxima no sobrepasará los 12 cm. y la altura no sobrepasará los 19 cm.

Los copyrights

Todas las fuentes documentales que se utilicen en la redacción del manuscrito tendrán que tener el correspondiente permiso para su reproducción por medio impreso. El autor o autora se compromete a buscar y presentar los permisos de las

imágenes, los documentos de audio, y cualquier otro medio utilizado, que no sea original.

Las referencias

Para citar las referencias, se tendrían que utilizar los siguientes modelos:

Libros

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, Madrid: siglo XXI.

Capítulos de libro

Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: characteristics and goals. En J.A. Banks y C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.

Comunicacions en conferències

Ramírez Puig, R. (1997). Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos. Ponencia presentada en el II Congreso de Formación del Profesorado, Granada, 9-12 abril.

Artículos en revistas

Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de Educación*, 1, 251-264.

Recursos electrónicos

Según caso escoger de: http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/

Proceso de evaluación

Todos los artículos de esta revista pasan un riguroso proceso de evaluación doble ciega, con evaluadores/as externos/as

Una vez se haya recibido el artículo, cumpliendo las normas establecidas, se enviará a dos evaluadores/as externos/as de reconocido prestigio en el ámbito que elaborarán un breve informe sobre el artículo proponiendo su publicación o no y en qué condiciones.

Una vez pasado el período de evaluación (aproximadamente 3 meses) el/la autor/a(s) recibirá la notificación sobre la aceptación (sin cambios o sujeta a cambios) o no aceptación de su artículo.

Normes de publicació dels articles

Els articles cal que segueixin els criteris estilístics establerts per l'APA (6ena edició)

La llengua a usar per als articles podrà ser qualsevol dels idiomes pertanyents a la Unió Europea.

Els articles hauran de tenir entre 6.000 i 8.000 paraules incloses les referències, taules o gràfics.

Només s'acceptaran treballs originals i que no estiguin pendents d'avaluació en altres revistes o publicacions.

A la primera plana hi ha d'aparèixer el títol de l'article, el nom (s) dels autors/es i el nom del departament i la universitat o institució de treball.

Cada article ha de tenir un resum -amb la llengua vehicular del text redactat i amb una versió a l'anglès- d'un màxim de 200 paraules amb els seus corresponents mots clau. En cas que l'article estigui redactat en anglès, l'abstract ha d'estar traduït al castellà o català.

A la fi de l'article ha d'incloure's un breu resum del currículum de l'autor(s)/a(es), amb l'adreça postal i electrònica de contacte.

El manuscrit ha de trametre's mitjançant adreça electrònica a: sdpeda@urv.cat

En l'enviament cal posar: proposta d'article per a la Revista Universitas Tarraconensis. Cal trametre'n dues versions: el primer lliurament ha de ser el text complet, mentre que a la segona tramesa no ha de constar l'autoria del redactors. Aquest darrer model ha de dur el nom del fitxer: article-avaluació.

Un cop rebut l'article, hom assabentarà els autors/es de la seva recepció per mitjà de correu electrònic i del començament de la fase avaluatòria.

Tipus de lletra i de marges

Els articles s'enviaran amb tipus de lletra Arial 10 punts, alineació justificada. No s'hi emprarà el sagnat al començament de cada paràgraf. Els marges del document seran:

- Esquerre: 2,5cm
- Dret: 2,5cm
- Superior i inferior: 2,5cm
- Encapçalament: 1,25cm
- Peu de pàgina: 1,25cm

Tot l'article (incloses notes, bibliografia, taules o d'altres elements auxiliars) ha de ser escrit a espai simple i amb les planes numerades.

Estil dels encapçalaments

Els encapçalaments del manuscrit s'ajustaran als cinc nivells establerts per l'APA:

ENCAPÇALAMENT CENTRAT MAJÚSCULES (nivell 5)

Encapçalament centrat, amb Majúscules i Minúscules (nivell 1)

Encapçalament Centrat, amb Itàliques, Majúscules i Minúscules (nivell 2)

Encapçalament al costat, sagnat a l'esquerra, amb Itàliques, Majúscules i Minúscules (nivell 3)

Encapçalament tabulat, amb itàliques, minúscules, finalitzat amb un punt. (nivell 4)

Citacions al text

Les citacions literals d'altres fonts hauran de seguir un dels formats següents, segons correspongui en el text:

Citació número u (1):

> "Sí, en realitat, no sóc al món per adaptar-m'hi ras i curt, sinó per transformar-lo, si no és possible de canviar-lo sense un cert somni o projecte de món, he d'emprar totes les possibilitats a l'abast per a participar en pràctiques coherents amb la meva utopia i no tan sols per a parlar-ne" (Freire, 2001, p. 43).

Citació número 2:

Freire (2001) diu el següent:

> "Sí, en realitat, no sóc al món per adaptar-m'hi ras i curt, sinó per transformar-lo, si no es possible de canviar-lo sense un cert somni o projecte de món, he d'emprar totes les possibilitats a l'abast per a participar en pràctiques coherents amb la meva utopia i no tan sols per a parlar-ne" (p. 43).

Si s'utilitzen fotografies, esquemes, taules o d'altres elements gràfics, cal assegurar-ne la qualitat i s'inclouran al text centrats i sense text lateral. L'amplària màxima no ultrapassarà els 12 cm. i l'alçada no en depassarà els 19.

Els copyrights

Totes les fonts documentals que s'emprin en la redacció del manuscrit hauran de tenir el permís corresponent per a la seva reproducció per mitjà imprès. L'autor o autora es compromet a cercar i presentar els permisos de les imatges, els documents d'àudio, i de qualsevol altre mitjà utilitzat, en cas que no sigui original.

Les referències

Per a esmentar les referències caldria emprar els models:

Llibres

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido***,** Madrid: siglo XXI.

Capítols de llibre

Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: characteristics and goals. En J.A. Banks y C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.

Comunicacions en conferències

Ramírez Puig, R. (1997). Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos. Ponencia presentada en el II Congreso de Formación del Profesorado, Granada, 9-12 abril.

Articles en revistes

Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de Educación*, 1, 251-264.

Recursos electrònics

Segons el cas, escollir de: http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/

Procés d'avaluació

Tots els articles d'aquesta revista passen un rigorós procés d'avaluació cega per parells.

Un cop hom hagi rebut l'article -tot acomplint les normes establertes- es trametrà a dos avaluadors/es de reconegut prestigi en l'àmbit escaient, els quals elaboraran un breu informe sobre l'article tot proposant la seva publicació o no, i en quines condicions.

Un cop passat el període d'avaluació (aproximadament 3 mesos), l'autor/a(es) rebrà la notificació sobre l'acceptació (sense canvis o subjecta a canvis) o no acceptació de l'article.

Publishing criteria for articles

Articles must follow the style criteria established by the APA (6th edition).

Articles may be written in any of the languages of the European Union.

Articles should be between 6,000 and 8,000 words long, including references, tables and figures.

Only original works will be accepted, which are not in the process of evaluation for other journals or publications.

The first page should contain the title of the article, the name(s) of the author(s) and the name of the department and university or institution responsible for the article.

Each article must have an abstract (one in the same language as the text and one in English) with a maximum of 200 words and the corresponding key words. If the article is written in English, the abstract must also be translated into Spanish or Catalan.

A brief summary of the author's (or authors') curriculum vitae must be included at the end of the article, along with the author's postal and email addresses.

The manuscript must be sent by email to: sdpeda@urv.cat

The subject field of the email should state: Proposal for an article in the journal Universitas Tarraconensis. Two versions of the article must be sent: the first must the complete text including the name(s) of the author(s), whereas the second must not include the name(s) of the author(s). The file of the second text must be named: article-review.

Once the article has been received, an email will be sent to the authors to inform them that the review phase has started.

Font and margins

Articles must be use 10-point Arial font and justified alignment. Paragraphs must not be indented at the beginning. The margins of the document will be:

- Left: 2.5cm
- Right: 2.5cm
- Upper and lower: 2.5cm
- Header: 1.25cm
- Footer: 1.25cm

All of the article (including notes, bibliography, tables and any other additional elements) must be written with single line spacing and with the pages numbered.

Style of headers

The manuscript's headers must coincide with the five levels established by the APA:

CENTERED HEADER IN UPPER CASE (level 5)

Centred header, with Upper and Lower Case (level 1)

Centred Header, with Italics, Upper and Lower Case (level 2)

Heading Left, left indented, with Italics, Upper and Lower Case (level 3)

Tabbed header, with Italics, Lower case and ending in a full-stop (level 4)

References in the text

Direct references to other sources must be in one of the following two formats, depending on the context:

Reference number one:

> "Too often critical analyses of these movements do not understand how creative rightist movements actually are, and hence do not sufficiently appreciate how they work and many of the reasons why some people are drawn to them" (Apple, 2011, p. 6).

Reference number two:

Apple (2011) says the following:

> "Too often critical analyses of these movements do not understand how creative rightist movements actually are, and hence do not sufficiently appreciate how they work and many of the reasons why some people are drawn to them" (p. 43).

It is necessary to ensure the quality of any photographs, diagrams, tables or other images used, and these must be centred and with no text on either side. The maximum width must be 12 cm and the maximum height must be 19 cm.

Copyrights

The author(s) must obtain the necessary permission to reproduce all the documental sources used in the manuscript. The author(s) will obtain and present the permission given to use the images, audio files, and any other source used, if these are not the original work of the author(s).

References

The following models must be used in the references section:

Books

Freire, P. (1970**).** *Pedagogía del Oprimido***,** Madrid: siglo XXI.

Book chapters

Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: characteristics and goals. In J.A. Banks and C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.

Conference papers

Ramírez Puig, R. (1997). Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos. Ponencia presentada en el II Congreso de Formación del Profesorado, Granada, 9-12 April.

Journal articles

Apple, M.W. (2011). Rightist Education and Godly Technology: Cultural Politics, Gender, and the Work of Home Schooling. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 5-33.

Electronic sources

Choose the appropriate model from:
http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/

Review process

All articles submitted to this journal undergo a rigorous process of blind peer review.

Once the article has been received in accordance with the established criteria, it will be passed onto to two reviewers with established reputations in the field who will each write a short report on the article stating whether or not the article should be published, and if so, under what conditions.

Once the review period is over (approximately 3 months) the author(s) will be informed whether the article has been declined or accepted (without changes or subject to changes).

Boletín de suscripción

Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'educació.

Envie aquest Boletín con el resguardo de la transferencia bancaria o el cheque nominativo a "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Carretera de Valls s/n. 43007 Tarragona".

También puede llamar al teléfono 977 55 80 77 o enviar un fax al 977 55 80 78

Deseo suscribirme a la Revista UT. Revista de Ciéncies de l'Educació. Departament de Pedagogia por el periodo de un año y renovaciones hasta nuevo aviso.

Deseo suscripción año.....

Deseo recibir los números atrasados.....

Si desea factura, adjunte los seguientes datos:

* Número de NIF.
* Nombre completo del Centro
* Persona de Contacto (para a centros)
* Dirección Postal

Código Postal..... Ciudad..... País.....

Teléfono o teléfonos de contacto.....

Fax.....

Correo electrónico.....

Formas de Pago

1ª Domicialiación bancaria. Indique

Entidad..... Oficina..... DC.....

Nº Cuenta.....

2º Cheque nominativo a nombre de "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Cheque talón nº.....

3º.- Transferencia a (preguntar al Departamento).

Precio de la suscripción 12 euros.

Un sólo número 6 euros.

Existe la posibilidad de gestionar el intercambio de revistas, solicitándolo al comité de redacción.

Butlletí de subscripció

Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'educació.

Envïi aquest Bolletí amb el resguard de la transferència bancària o el xec nominatiu a "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Carretera de Valls s/n. 43007 Tarragona".

També pot trucar al telèfon 977 55 80 77 o enviar un fax al 977 55 80 78

Dessitjo subscriurem a la Revista UT. Revista de Ciéncies de l'Educació. Departament de Pedagogia pel període d'un any i renovacions fins a nou avís.

Dessitjo subscripció any.....

Dessijo rebre els números atrassats.....

Si dessitja factura, adjunti les següents dades:

* Número de NIF:

* Nom complet del Centre

* Persona de Contacte (per a centres)

* Direcció Postal

Còdi Postal..... Ciutat..... País.....

Telèfon o telèfons de contacte.....

Fax.....

Correu electrònic.....

Formes de Pagament

1ª Domicialiació bancària. Indiqui

Entitat..... Oficina..... DC.....

Nº Compte.....

2º Xec nominatiu a nom de "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Xec taló nº.....

3º.- Transferència a (pregunti al Departament).

Preu de la subscripció 12 euros.

Un sol número 6 euros.

Existeix la possibilitat de gestionar l' intercanvi de revistes, sol·licitant-ho al comité de redacció.